

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ KAPSAMINDA ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK
EĞİTİM HİZMETLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

BAHADIR İNAN

ANKARA
HAZİRAN, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ KAPSAMINDA ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK
EĞİTİM HİZMETLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

BAHADIR İNAN

PROF. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
HAZİRAN, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bahadır İNAN adlı öğrencinin hazırladığı “Bütünleştirme Eğitimi Kapsamında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Paydaş Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU	
Üye	Doç. Dr. Şeyda DEMİR	
Üye	Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Reşat ALATLI	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Bahadır İNAN

ÖZET

BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ KAPSAMINDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI

İNAN, Bahadır

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

Haziran, 2024, xvii + 170 Sayfa

Araştırma, bütünleştirme bağlamında ilkokullarda ve ortaokullarda eğitim yaşantılarını sürdüren öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini araştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılarak şekillendirilmiştir. Çalışma grubunu Mili Eğitim Bakanlığı bünyesinde, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim alan öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış, verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ve destek eğitim hizmetlerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için gerekli ve faydalı olduğu, ekip çalışması ve işbirliği konularında paydaşların uyumlu çalıştıkları, destek eğitimin genel eğitimdeki çıktılara olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Ancak paydaşlar, genel eğitimdeki kalabalık sınıf mevcutlarının ve genel eğitim müfredat yoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan öğrencileri olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Bununla beraber çocuklarının eğitimleri ile yakından ilgilenen veliler kadar, öğrenme güçlüğü ve destek eğitim hizmetleri ile ilgili sınırlı bilgiye sahip velilerin de bulunduğu belirlenmiştir. Öte yandan destek eğitim odalarının eğitsel materyaller açısından yetersiz olduğu, fiziksel koşullarının geliştirilmesi gerektiği ve öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda güçlük yaşadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak paydaşlar, destek eğitim hizmetleri ile ilgili öğretmenlerin mesleki bilgilerinin güncel tutulması

için eğitim gereksinimi duyduğunu, st kurumların daha sistematik denetim yapması gerektiğini, okul-aile-özel eğitimi kurumunun etkileşimlerini artırması gerektiğini önermektedir. Ayrıca paydaşlar, destek eğitim hizmetlerinin profesyonelleşmesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini, politika yapıcıların sahadan bilgi almaları gerektiğini ve merkezi bütçeden destek eğitim hizmetlerine özel kaynak ayrılması önerilerini dile getirmiştir. Sonuç olarak destek eğitimin geliştirilmesi gereken taraflarına ek olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere olumlu kazanımlar sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bütünleştirme, Kaynaştırma, Destek Eğitim Hizmetleri, ğrenme Güçlüğü



ABSTRACT

COMPARISON OF SUPPORT SERVICES EDUCATION PROVIDED TO STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES WITHIN THE SCOPE OF INCLUSION, BASED ON STAKEHOLDER OPINIONS

İNAN, Bahadır

Doctoral Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

June, 2024, xvii + 170 Pages

The research was designed to investigate the support education services offered to students with learning disabilities who continue their education at primary and secondary school levels in the context of inclusion. The study was shaped using the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The working group consists of parents, classroom teachers, branch teachers, guidance counselors and school administrators of students diagnosed with learning disabilities who receive education in mainstreaming/inclusion classes within the Turkish Ministry of Education. The data of the research were collected through semi-structured interview forms, and the analysis of the data was carried out by content analysis.

As a result of the research, it appears that mainstreaming/inclusion education and support education services are necessary and beneficial for students with learning disabilities, that stakeholders work harmoniously in teamwork and cooperation, and that support education makes positive contributions to the outcomes in general education. However, stakeholders stated that large class sizes and general education curriculum density in general education can negatively impact learners with learning disabilities. However, we see that there are parents who are closely interested in their children's education, as well as parents who have limited knowledge about learning disabilities and supportive education services. On the other hand, it is seen that the support education rooms are insufficient in terms of educational materials, their physical conditions need to be improved, and teachers have difficulties in making instructional adaptations. In addition, stakeholders suggest that teachers need training to keep their

professional knowledge up-to-date regarding support education services, that higher institutions should carry out more systematic supervision, and that school-family-special education institution interactions should increase. Finally, stakeholders suggested that support education services should be professionalized and carried out by special education teachers, that policy makers should obtain information from the field, and that special resources should be allocated from the central budget to support education services. As a result, in addition to the aspects that need to be improved, it has been determined that supportive education provides positive gains to students with learning disabilities.

Keywords: Inclusion, Mainstreaming, Support Services Education, Learning Disabilities

ÖNSÖZ

İki bin on dokuz yılının sıcak bir temmuz gününde kendisine telefon açtığımda: ‘Hocam! doktorada sizinle çalışmak istiyorum’ diyerek başladığım doktora eğitimim süresince desteğini hep benimle hissettiğim, danıştığım her konuda rasyonel ve çözüm odaklı yaklaşımından dolayı mutlu olduğum, pozitif enerjisini ve akademik stilini örnek aldığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Prof. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU hocama içten teşekkürlerimi sunuyorum...

Tez çalışmamın daha nitelikli hale gelmesi adına görüş ve önerilerini benimle paylaşan Tez İzleme Komitesi Üyesi hocalarım Doç. Dr. Şeyda DEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ’e, Tez Juri Üyesi hocalarım Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Reşat ALATLI’ya emekleri için teşekkür ederim...

Tez verilerini alırken ilkokullarda ve ortaokullarda görüşmeler gerçekleştirdiğim öğretmenlere, öğrenci velilerine ve okul idarecilerine çalışmama kattıkları değer için sonsuz teşekkür ediyorum...

Üzerimdeki emeklerine minnettar olduğum, sonsuz sevginin sahipleri anneme, babama, kardeşime, İNAN, MEMİÇ ve YASAN ailelerinin her bir üyesine ayrıca teşekkür etmek istiyorum...

En özel teşekkürümü ise, iki bin on sekiz yılının mart ayında hayatıma girmesiyle dünyama çok özel bir renk katan, ‘Sinirli olmadığım zamanlarda neşeliyimdir!’ ifadesiyle tam bir Karadeniz karakteristiğine sahip, yaşamımı paylaştığım, en yakınım, bir tanecik aşkitom Dr. Cansu MEMİÇ İNAN’a ayırıyorum. İbnlyduvlq...

*Bu tez, 28.03.2010 tarihinde oynanan Ali Sami Yen stadyumundaki son derbide,
Fenerbahçeli futbolcu Selçuk Şahin'in, Leo Franco'nun koruduğu Galatasaray kalesine
35 metreden attığı gole ithaf edilmiştir... ☺*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Kaynaştırma ve Bütünleştirme.....	1
Türkiye’de Bütünleştirme	8
Özel Gereksinimli Öğrencileri Bütünleştirme Ortamlarına Dâhil Etmede Mevcut Durum	9
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ülkemizde Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar	11
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler	13
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğrenme, Okuryazarlık ve Akademik Becerilerdeki Yetersizlikleri	15
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Bütünleştirme Eğitimi.....	16
Öğrenme Güçlüğü Tanılama.....	18
Destek Eğitim Hizmetleri	20
Destek Eğitim Hizmetlerinin Çerçevesi	23
Sınıf İçi Yardım	24
Özel Eğitim Danışmanlığı	25
Destek Eğitim Odası	27
Destek Eğitim Odası Hizmetinde Yer Alan Ekibin Rol ve Sorumlulukları	30
Problem	31
Amaç	32
Önem.....	33
Sınırlılıklar	35
Tanımlar.....	35
BÖLÜM 2	37
YÖNTEM	37
Araştırmanın Modeli	37
Çalışma Grubu	38
Verilerin Toplanması	41
Görüşme	43
Verilerin Çözümlemesi	44
Geçerlik ve Güvenirlik	46
İnandırıcılık	47
Aktarılabilirlik	48
Tutarlılık	48
Doğrulanabilirlik	49

BÖLÜM 3	50
BULGULAR	50
1. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?	51
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Genel Görüşleri	54
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Genel Görüşleri.....	59
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri	61
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Genel Görüşleri	63
2. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Görüşleri Nelerdir?	66
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Genel Görüşleri.....	69
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	72
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	74
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Görüşleri	75
3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Çözüm Önerileri Nelerdir?.....	77
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	80
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	82
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	84
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	86
4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Beklentileri Nelerdir?.....	88
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Beklentileri	90
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Beklentileri.....	92
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Beklentileri.....	93
Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Beklentileri	94
BÖLÜM 4.....	97
TARTIŞMA.....	97
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Genel Görüşlere Yönelik Sonuçlar	97
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuçlar.....	102

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar.....	108
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara Kişi ve Kurumlardan Beklentilere Yönelik Sonuçlar	118
BÖLÜM 5.....	124
SONUÇ VE ÖNERİLER	124
Sonuçlar	124
Öneriler	127
Uygulamaya Yönelik Öneriler	127
Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	128
Politikalara Yönelik Öneriler	129
KAYNAKLAR.....	130
EKLER	154
EK 1. Etik Kurul Onayı	155
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	156
EK 3. Ebeveyn Onam Formu.....	157
EK 4. Veli Demografik Bilgi Formu	158
EK 5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu	159
EK 6. Rehber Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	160
EK 7. Okul Yöneticisi Demografik Bilgi Formu.....	161
EK 8. Gönüllü Onam Formu.....	162
EK 9. Veli Görüşme Soruları.....	163
EK 10. Öğretmen Görüşme Soruları.....	164
EK 11. Rehber Öğretmen Görüşme Soruları	165
EK 12. Okul Yöneticisi Görüşme Soruları	166
BENZERLİK BİLDİRİMİ	167
ÖZGEÇMİŞ.....	168

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Bütünleştirme ve Kaynaştırmanın Karşılaştırılması (Salend, 2016).....	5
Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Alt Grupları ve Özellikleri.....	15
Tablo 3. Destek Eğitim Hizmetlerinin Avantajları ve Dezavantajları.....	22
Tablo 4. Katılımcılara Yönelik Betimsel Bilgiler	39
Tablo 5. Katılımcılara Ait Görüşme Takvimi ve Görüşme Süreleri	42
Tablo 6. Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşlerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar	52
Tablo 7. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri.....	56
Tablo 8. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri	58
Tablo 9. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri.....	60
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri	62
Tablo 11. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri.....	64
Tablo 12. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri	65
Tablo 13. Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar.....	67
Tablo 14. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 15. Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri	73
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri	75
Tablo 17. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri ...	77
Tablo 18. Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar.....	78

Tablo 19. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	82
Tablo 20. Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	84
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	86
Tablo 22. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	88
Tablo 23. Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentilerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar	89
Tablo 24. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	91
Tablo 25. Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	93
Tablo 26. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	94
Tablo 27. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Nitel Araştırmada Verilerin Çözümlemesi.....	46
Şekil 2. Çalışmanın Tümünde Kullanılan Kodlara Ait Oluşturulan Kod Bulutu.....	51
Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri.....	54
Şekil 4. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri.....	54
Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri.....	57
Şekil 6. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri.....	57
Şekil 7. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri.....	59
Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri .	61
Şekil 9. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri.....	63
Şekil 10. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri	65
Şekil 11. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	69
Şekil 12. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	70
Şekil 13. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	73
Şekil 14. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	74
Şekil 15. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri	76
Şekil 16. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	80
Şekil 17. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	81
Şekil 18. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	83
Şekil 19. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	85

Şekil 20. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	87
Şekil 21. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	90
Şekil 22. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	90
Şekil 23. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	92
Şekil 24. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	93
Şekil 25. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri	95



KISALTMALAR

APA	Amerikan Psikiyatri Birliği
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DSM-5	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
IDEA	Engelli Bireyler Eğitim Yasası
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCLD	Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RTI	Müdahaleye Tepki Modeli
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Kaynaştırma ve Bütünleştirme

Yirmi birinci yüzyıla girerken, özel gereksinimli bireylerle ilgili en önemli tartışma konularından biri, özel eğitim okullarına mı yoksa genel eğitim okullarına mı devam edecekleri ile ilgilidir (Norwich, 1997). Sonraki yıllarda dünya çapında, özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin kabul edilmiş ulusal ve uluslararası alandaki bildirdiler, sözleşmeler, yasa ve yönetmelikler ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla özel gereksinimli bireylerin toplumdan ayrıştırılmasının önüne geçilmiş ve ayrı okullarda eğitim almasına yönelik fikirlerden vazgeçilmesinde etkili olmuştur (Hegarty, 2001). Bununla birlikte, bu yasalarda ele alındığı şekliyle çoğunlukla kaynaştırma ve bütünleştirme eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Ainscow, 1997; Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA], 2004). Türkiye’deki yasal süreçlere de bakıldığında benzer bir ifade tarzı görülmekte, son yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları aynı anlama gelecek şekilde ele alınmaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının anlamları konusunda uluslararası alanyazında henüz net olarak bir fikir birliği olmamakla birlikte aralarında belirgin farklar bulunmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu farklarla birlikte kaynaştırma kavramının ortaya çıkışına, tarihsel sürecine, tanımına ve kapsamına yönelik bilgiler verilecek ardından bütünleştirme kavramının doğasına ve bakış açısına geçilecektir.

Kaynaştırma fikrinin ortaya çıkışı, özel eğitim alanında hem bir yenilik hem de etkili bir söylem olarak görülmektedir (MacMillan, Jones ve Meyers, 1976). Kavale (1979) kaynaştırmanın özel eğitim alanına önemli değişiklikler getiren bir kavramı temsil ettiğini bildirmektedir. Alanyazında kaynaştırma hizmetleri genel olarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği, tipik gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada olarak, tüm eğitim kademeleri ve

kurumlarda uygulanan, bireysel ve sosyal olarak okuldan sonraki yaşamlarına hazırlayan, tüm bunlarla birlikte destek eğitim hizmetlerinin de verildiği eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2013; MEB, 2010a). Kauffman, Gottlieb, Aagard ve Kukic (1975) kaynaştırmayı özel gereksinimli bireylerin sürekli, bireysel olarak belirlenmiş bir eğitim planlamasına ve programlamaya dayalı olarak tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda öğretimsel süreçlere dâhil olması şeklinde tanımlamıştır. Türkiye’de ise Kargın (2004) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim almaları olarak tanımlamaktadır. Gerek dünyada gerekse Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitimlerini akranlarıyla aynı ortamlarda sürdürmesi genel kabul gören bir uygulamadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırmanın gelişimine baktığımızda, kaynaştırma eğitimi uygulamaları yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde İngiltere’de özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte açılması yönünde karar alınarak başlanmış, yüzyılın ortalarına doğru özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi fikri yasalarla da desteklenmiştir. Sonraki yıllarda eğitim uygulamaları tüm dünyada kabul görmeye başlamış ve uygulamaya konulmuştur (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009). Özellikle ABD öncülüğünde başlatılan kaynaştırma politikalarıyla birlikte Avrupa ülkelerinde çıkarılan yasalar özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla beraber eğitim yaşantılarına katılımlarının önünü açmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda eğitimlerini yürütmeleri adına eğitim politikaları değiştirilmiş ve geliştirilmiş, ilgili yasa ve mevzuatlarında düzenlemeler yapılmıştır (OECD, 1995). Özetle, özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla daha çok beraber olabileceği ve aynı zamanda eğitim öğretim yaşantılarının üst düzeyde karşılanabileceği ortamlarda eğitim almaları amacıyla birçok ülkede kaynaştırma eğitimi uygulamaları başlatılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin başarısında, ilgili yasal düzenlemelerin yapılması, materyal, kaynak ve destek hizmetlerinin sağlanması ve eğitimde yer alan paydaşlar arasında etkili işbirliği kurulması da önemli diğer konular olarak karşımıza çıkmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2013). Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesi için bazı araştırmacılara göre birtakım kriterler sıralanmıştır (Salend, 2016). Bunları birkaç başlık altında toplayacak olursak, 1) Her öğrencinin genel eğitim sınıflarında bulunması, cinsiyeti, etnik kökeni, ekonomik durumu, aile

yapısı, kültürü ne olursa olsun birlikte eğitim alabilmesi, 2) Bireysel farklılıkların ve gereksinimlerin dikkate alınması, 3) Kazanımları inceleyen ve değerlendiren, sınıf yönetimini başarılı biçimde uygulayabilen, bireysel ihtiyaçları tespit edebilen ve tüm öğrencilere genel programda ilerleme fırsatı veren eğitimcilerin olması, 4) Grup etkinliklerinin işlevsel olarak yürütülmesi, 5) Özel eğitim alanında çalışan eğitimciler, özel eğitim alanında çalışan çeşitli profesyoneller, öğrenciler, aileler ve öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir ilişki kurulması, 6) Kaynaştırma eğitimi alacak bireyin özel gereksinim durumunun erken yaşta tanınması ve birden fazla yetersizliğinin bulunmaması, 7) Eğitim ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi şeklinde sıralayabiliriz (Bauer ve Kroeger, 2004; Salend, 2016; Wood, 2006). Öte yandan kaynaştırmanın etkin bir şekilde uygulanmasında öğretmenler, aileler, okul yöneticileri gibi paydaşlar önemli birer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, kurumlardaki yöneticilerin, ailelerin algı ve tutumlarının kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Schwab, 2018). Kaynaştırma eğitimi yürütecek öğretmenin nitelikli bir öğrenim geçmişine sahip olması, müfredatı bireye özgü şekilde uyarlayabilmesi, etkili iletişim ve olumlu sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, özel gereksinimi olan öğrencileri sınıfta dışlamadan akranlarıyla aynı fırsatları sunması ve etkinliklere katılımını sağlaması önemli görülmektedir (Sovalainen, Malinen ve Schwab, 2022). Ayrıca öğretmenin, zamanının çoğunu aktif olarak öğretimle geçirmesi, öğrenciye olumlu katkılar sağlamaya özen göstermesi ve gelişimlerini destekleyici nitelikte olması önemli görülen diğer unsurlar olarak belirtilmektedir (Bauer ve Kroeger, 2004). Kaynaştırma eğitiminde başarıyı etkileyen bir diğer faktörün, nitelikli bir sınıf ortamı olduğu belirtilmektedir (Sanders, Wright ve Horn, 1997). Nitelikli bir sınıf ortamı ise, öğrencilerin deneyimlerine odaklı, gelişimlerine uygun etkinliklerin gerçekleştirildiği, rutinlerin yapılandırıldığı, bireysel gereksinimlere göre desteklendiği ve aile ile işbirliğinin sağlandığı bir ortamı içermelidir (Marzano ve Marzano, 2003).

Birleşmiş Milletler Salamanca Eylem Çerçevesi (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) gibi uluslararası organizasyonların, hükümetlere eğitim sistemlerinde bütünleştirmeye yer vermeleri konusunda çağrıda bulunmasıyla başlayan bütünleştirme süreci, okulların tüm çocukların eğitim ihtiyaçlarına yanıt verecek, kaliteli eğitim sağlayacak kurumlar şeklinde kendilerini düzenlemeleri anlamına gelmektedir (Hegarty, 1991). Bütünleştirme, sahip oldukları özel gereksinim durumu ya da yetersizlik düzeyine

bakılmaksızın tüm bireyleri kapsayacak şekilde okulları düzenleme ve organize etme sürecini ifade etmektedir (Booth ve Ainscow, 1998). Bütünleştirme eğitimi tüm çocukların, genel eğitim programlarına erişimlerinin olduğu, aynı düzeyde katılım gösterdiği ve ilerleme kaydettikleri süreci ifade etmekte, bu süreçte öğrenciler eğitim ortamlarına aktif olarak katılmakta ve okul içinde birbirlerini desteklemektedirler (Frederickson, Simmonds ve Soulsby 2007; Meadan ve Monda-Amaya, 2008; Rieck ve Wadsworth, 1999).

Yirmi birinci yüzyıl ile birlikte, dünya çapında bütünleştirici eğitime bakış açısı değişmekte ve sürekli gelişmektedir (Sharma, Forlin, Marella ve Jitoko, 2017). Bütünleştirme eğitiminin gelişimi, okullarda tüm çocuklara eğitim verilmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemi içine entegre edilmesi konusunda çalışmalarla birlikte hızlı bir sürece girmiştir. Bütünleştirmenin benimsendiği ve kapsayıcı uygulamaların yürütüldüğü sistemler, birden fazla alanda öğrenmeyi ve gelişimi sürdürmek için destek mekanizmalarını içermektedir (Swain ve Cook, 2001; Zinkil ve Gilbert, 2000). Bütünleştirme ortamlarında, tüm çocuklar tam zamanlı öğrencilerdir ve akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatlarına sahiptir. Bütünleştirme konusundaki bu düşünce, özel gereksinimli bireyler ve sosyal çevrelerinin karşılıklı etkileşim içinde olması açısından önemli görülmektedir (Idol, 2006; Rieck ve Wadsworth, 1999). Bu düşünce ayrıca, okulları tüm çocuklar için uygun hale getirme fikrini de desteklemektedir. Aynı zamanda, özel gereksinimli olma durumunun olumsuz tutumlara sebep olmasının önüne geçmek için, eğitim dâhil tüm kamu hizmetlerinin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanması gerektiği bütünleştirme eğitiminin önemli bir konusudur (Mason ve Rieser, 1994). Dolayısıyla bütünleştirme, nitelikli ve eşitlikçi bir eğitim sağlamak için okulun tüm yönlerinde değişimi gerektiren çok yönlü bir kavramdır (UNESCO, 2015). Buradan hareketle kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının neyi ifade ettiği, kimler tarafından nerede, nasıl ve neden uygulandığı ile ilgili karşılaştırmalı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Bütünleştirme ve Kaynaştırmanın Karşılaştırılması (Salend, 2016).

	Bütünleştirme	Kaynaştırma
Kim	Tüm öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkı vardır.	Eğitimciler tarafından belirlenen bazı öğrenciler, hazır bulunuşluklarına göre genel eğitim sınıflarına devam eder.
Ne	Genel eğitim müfredatına, öğretimsel ve sosyal faaliyetlere tüm öğrencilerin tam erişim hakkı vardır.	Genel eğitim müfredatına, öğretimsel ve sosyal faaliyetlere bazı öğrencilerin erişim hakkı vardır.
Nerede ve Ne zaman	Genel eğitim sınıflarına tam zamanlı yerleştirme yapılır.	Genel eğitim sınıflarında yarı zamanlı ve tam zamanlı yerleştirme yapılır.
Nasıl	Genel eğitim ortamlarına büyük çapta destek eğitim hizmetleri dâhil edilmiştir (örneğin, işbirlikli öğretim). Genel eğitim ve özel eğitim, bir bütün halinde destek hizmet eğitimi sağlamada birleştirilir.	Genel eğitim ortamlarının içinde ve dışında olmak üzere destek eğitim hizmetleri dâhil edilmiştir (örneğin, destek eğitim odası). Genel eğitim ve özel eğitim, ayrı şekilde destek hizmet eğitimi sağlayarak sürdürülür.
Neden	Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek ve onları toplumsal yaşama katkıda bulunan bireyler olmaya hazırlamak amacı vardır.	Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek ve onları toplumsal yaşama katkıda bulunan bireyler olmaya hazırlamak amacı vardır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları arasında farklar olduğu, uygulama zamanı ve biçiminde değişiklikler gözlemlendiği karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırmayı bütünleştirmeden ayıran bu detaylar incelendiğinde bütünleştirme eğitimi okuldaki tüm öğrencilerin, okula ait olma hakkını sağlamaya yönelik kapsayıcı bir yöntem olarak görülmektedir (Falvey ve Givner, 2005). Bütünleştirme, öğrencileri bölen ve yetenek ölçümüne dayalı bir kabul sunan ayrıştırılmış eğitim programlarının aksine, herkesi kucaklamayı ve okulu tüm öğrencilere yönelik bir yer haline getirmeyi amaçlamaktadır (Kunc, 2000). Ayrıca bütünleştirme eğitimi, kapsayıcı politikalar tasarlamak, olumlu bir okul kültürü oluşturmak, etkili öğretme ve öğrenme fırsatları sunmak ve uygulamak için öğretmenler, aileler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından ortak bir çabayı gerektirmektedir (Ainscow, 2005).

Bütünleştirme eğitimi, farklı öğrenci gruplarının değişen ve giderek çeşitlenen ihtiyaçlarına yanıt olarak tüm dünyada önem kazanmaktadır (Ferguson, 2008; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Ancak bir eğitim sistemine bütünleştirmenin dâhil edilmesi ve geliştirilmesi, toplum tarafından algılanan olumlu tutumlar, öğrenme ve öğrencilerin gelişimi açısından önemli görülmektedir (UNESCO, 2009). Hem öğrenci hem de sistem düzeyinde öğrenmeyi destekleyen bir yapı inşa etmek için tüm süreci ve ortamı iyileştiren bir eğitim çerçevesinin oluşturması, eğitim deneyimlerinden elde edilen sonuçların anlamlı olmasına katkı sunacaktır (UNESCO, 2009). Bu açıdan bakıldığında, bütünleştirme kavramı tüm öğrencilerle ilgilidir. Bütünleştirme eğitimi, tüm özel gereksinimli bireyler, etnik olarak azınlık gruplardan gelen çocuklar, kız öğrenciler ve kırsal nüfus gibi geleneksel olarak eğitim fırsatları açısından dezavantajlı olanlara da ciddi şekilde eğilmektedir (UNESCO, 2008). Bütünleştirme eğitimi yaklaşımı bu gruplar için özellikle önemlidir ve bu bireylerin okullara katılımını artırmak için Birleşmiş Milletler (UNITED NATIONS), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla uluslararası girişimlerde bulunmaktadır (UNESCO, 2007). Bu girişimler artan okullaşma oranları ve dünyanın birçok yerinde okula gitmeyen çocuk sayısındaki azalma ile sonuçlanmaktadır. Ancak, bu çabalar hem dünyada hem de ülkemizde henüz istenilen düzeyde değildir ve okullaşan çocuk sayısı bakımından Afrika kıtası, güney ve batı Asya bölgeleri ile dünyanın diğer bölgeleri arasında büyük farklılıklar devam etmektedir (UNESCO, 2009).

Dünya genelinde, eğitimsel yaşantılardan dışlanmış bireyler arasında, özel gereksinimli çocuklar bu çocukların üçte birini oluşturmaktadır (UNESCO, 2009). Bu konuda özel gereksinimli çocuklar ya ayrı sınıflara veya okullara yerleştirilmekte ya da herhangi bir eğitim olanağına erişimleri bulunmamaktadır (Thomas ve Loxley, 2007). Geçmiş yıllarda özel gereksinimli birçok öğrenci için özel eğitim uygulamaları, kendilerinden beklenen düşük performansla, sınırlı öğretimsel amaçlarla, genel eğitim müfredatından kopuklukla, olumsuz öğrenci tutumlarıyla, bunun sonucunda ortaya çıkan düşük okul başarısı ve etiketlemeye ilişkilendirilmekteydi (Andrews vd., 2000). Bu uygulamalara karşın bütünleştirme eğitimi, özel eğitim alanındaki bu düşüncelerin aksine, farklı yetenek seviyelerine ve özelliklere sahip öğrenciler için ortak bir okul ortamını öneren, daha özgür bir uygulama olarak önem kazanmıştır (Armstrong, 2002; Osgood, 2005; Slee, 2001; Thomas ve Loxley, 2007). Ancak, özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimine dâhil edilmesinde karşılaşılan birtakım güçlükler

bulunmaktadır. Bütünleştirme doğru şekilde uygulandığında faydalıdır ancak öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nda (BEP) açıkça belirtilen anlamlı, gerçekçi ve ölçülebilir amaçlar bulunmadığında, genel eğitimde sağlanan hizmetler ve eğitimciler arasında işbirliği gerçekleşmediğinde ayrıca ebeveynlerin yeterli desteği sağlanmadığında tam anlamıyla bir bütünleştirmeden bahsetmek güçleşmektedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Buna ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin sorumluluğu, ister genel eğitim öğretmenleri ister uzman hizmet sağlayıcıları olsun tüm okul personeli tarafından paylaşılmalıdır (Sailor ve Burrello, 2009). Bütünleştirmenin etkili olabilmesi için hem fiziksel entegrasyonun hem de sosyal katılımın gerçekleşmesi gerekir. Fiziksel entegrasyon, özel gereksinimi bir bireyin tipik gelişen akranlarının bulunduğu bir sınıfa yerleştirilmesidir. Öte yandan sosyal katılım ise sosyal etkileşimi, fiziksel erişimi, aidiyet kavramlarını da içermektedir (Bould, Bigby, Bennett ve Howell, 2018; Schur, Kruse ve Blanck, 2013). Özel gereksinimli bireyler bir topluma fiziksel olarak entegre edilip, sosyal anlamda katılımları sağlanmazsa tüm bireyler için eşitlik ve nitelikli eğitimden söz etmek mümkün olmayabilir (Francisco, Hartman ve Wang, 2020).

Özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları İtalya'da 1971, İngiltere'de 1974, ABD'de ve Fransa'da 1975, Norveç'te 1976 yılında yasalaştırılmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2011). Kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş fikrinin yavaş yavaş kabul görmesinin sebepleri özel eğitim sınıflarında uygulamada yaşanan sorunlar, yasal gelişmeler ile beraber özel eğitim sınıflarına karşı olumsuz tutum ve davranışların artması, mevzuatlarda yapılan düzenlemeler olarak sıralanabilir. Ayrıca geniş perspektifte insanları özel gereksinimli bireylere karşı tutum ve algılarının değişmesi, normalleştirme kavramının ortaya çıkması, teknolojiye yaşanan ilerlemeler, erken yaşlarda eğitimin daha çok önem kazanması ve yapılan çalışmaların artışı ile kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim okulu ya da sınıflarındaki eğitimin daha fazla araştırılması şeklinde sıralanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarındaki genel eğitim sınıflarında eğitimine yönelik eğilimler uluslararası politikalar düzeyinde hızlanmasıyla birlikte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de son yıllarda gelişim göstermektedir.

Türkiye’de Bütünleştirme

Türkiye’de, ayrı özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusundaki uzun bir geçmişin ardından, genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı son yıllarda önemli ölçüde artış göstermiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Türkiye’de genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermek için tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma yöntemleri kullanılmaktadır (MEB, 2010b). Tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt edilmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırmada ise, okul içindeki zamanlarının çoğunu tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte geçirdikleri, bazı derslerde destek eğitim ortamlarında eğitim aldıkları özel eğitim sınıflarına kayıt edilmektedirler. Akademik performanslarına göre genel eğitim müfredatını takip edebilen öğrenciler bu müfredatın ilkeleri çerçevesinde eğitim alırken, diğer öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim planlarına (BEP) göre eğitim öğretim süreçlerine katılmaktadır (MEB, 2010b). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde özel eğitime gereksinim duyan bireyden hem özel eğitim sınıfının hem de genel eğitim sınıfının aktif bir katılımcısı olması beklenmektedir. Bu durum desteğe gereksinim duyan bireye daha fazla sorumluluk yükleyecektir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri esnasında çok fazla değişkenliğin olması kontrolü ve anlaşılır olmayı etkileyecektir. Tüm bu sebeplerden dolayı, yarı zamanlı kaynaştırma 2012 yılında yapılan değişiklikle Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nden çıkarılmıştır (MEB, 2012). Ancak hali hazırda uygulanan 7 Temmuz 2018 tarihinde çıkartılan 30471 sayılı yönetmelik içerisinde 23. maddenin 2. bendinde yer almakla birlikte, uygulamada karşılığının olmadığı sıklıkla görülmektedir (MEB, 2018). Öte yandan yine 2018 yılında yürürlüğe giren yönetmelikte kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına bir düzenleme getirildiği görülmektedir. Buna göre yönetmelikte son yönetmeliğe kadar kullanılan “kaynaştırma” kavramı, 2018 yönetmeliği ile birlikte “kaynaştırma/bütünleştirme” şeklinde yer almaya başlamıştır (MEB, 2018). Bu durum, yönetmelik bazında düşünüldüğünde resmi anlamda ve politikalar bağlamında olumlu anlamda bir gelişime ve çaba gösterildiğine işaret etmekte, ancak kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının yine de eş anlamlı biçimde kullanılmaya devam edildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Sonrasında 2022 yılında tekrar ele alınan, 31994 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik içerisinde

kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarının ayrı kullanılmasına yönelik bir değişiklik getirilmemiştir (MEB, 2022c).

Özel Gereksinimli Öğrencileri Bütünleştirme Ortamlarına Dâhil Etmede Mevcut Durum

Bütünleştirme eğitimi, son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bir amaç olarak tanımlanmış olsa da, kendi ilke ve uygulamalarıyla bağımsız bir alan olarak kavranmaktan ve politika oluşturmada evrensel olarak benimsenmekten uzak bir görüntü vermektedir. Son yayımlanan yönetmelikte bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarına dâhil edilmesini, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim hizmetlerine eşit erişim ilkesine dayalı olarak yerleştirilmesi ve özel eğitim olanakları sağlanması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Bütünleştirme eğitiminin bakış açısı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarına dayanmaktadır. Özellikle genel eğitim okullarında farklı kültür ve bölgelerden gelen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte farklılıklar çeşitlilik kazanmış, bu durum özel eğitim ihtiyaçlarının değişmesine yol açmıştır (Ravasi ve Schultz, 2006). Bu değişim, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal entegrasyonu sağlamak adına yasa ve ilgili mevzuatta değişikliklere gidilmesine yol açmıştır (Kış ve Akçamete, 2013). Bu anlamda, bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine duyarlı, kültürel farklılıkları dikkate alan, her bir öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımı temsil etmektedir. Böylece bütünleştirme eğitimi, farklı öğrenci profillerine nitelikli şekilde yanıt verebilir ve toplumda daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabilir (MEB, 2013). Buna karşın bütünleştirme eğitimi aynı zamanda, Türk eğitim politikasında, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına dâhil edilmesi konusu tıbbi tanılama modeline dayandığı için bir tutarsızlığa işaret etmektedir. Yani yasal hükümlerde geçen kaynaştırma/bütünleştirme ifadelerinin, aslında evrensel anlamda bir bütünleştirme eğitimi uygulamalarından bahsetmediği ya da örtüşmediği şeklinde anlaşılmaktadır. Bakanlığın kaynaştırma/bütünleştirmeye bakışı, sadece özel gereksinimli öğrencilerin okula dâhil olmalarına yardımcı olmak için özel eğitim ile birlikte yürütülen bir süreç olarak görülmesi açısından sınırlıdır (MEB, 2010a, 2017).

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılama süreci incelendiğinde diğer yetersizlik türleriyle benzer bir yolun izlendiği karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılanması ilk olarak hastanelerdeki çocuk ve ergen psikiyatristleri sorumluluğundadır. Tıbbi tanılamadan sonra eğitsel tanı ve değerlendirme süreçler Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yürütülmektedir. Bu süreçte doğru tanılama öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulacak özel eğitim hizmetlerinin niteliği açısından çok önemlidir. Alanyazında, hâlihazırda uygulanan tutarsızlık yaklaşımına dayalı yerleştirmeye, öğrenme güçlüğü’nün bütünü’nü anlamakta yetersiz kaldığına için eleştiriler getirilmiştir. Zihinsel performansın normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen sınıf içindeki akademik performansın yetersizlikler olması durumu öğrenme güçlüğüne işaret etmekte ancak zekâ düzeyi ile başarı arasındaki bu fark uygulanan testlere göre değişiklik göstermekte ve aradaki farkın ne olacağı yönünde ise alanyazında tartışmalar bulunmaktadır (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010). Bu bakımdan eğitsel tanılama öğrenme güçlüğü olan öğrencinin eğitim hayatına ilişkin doğru kararların alınması adına oldukça önemlidir (Brueggemann Taylor, 2014). Genel ve özel eğitim sistemlerinin mevcut yapısal düzenlemeleri, Türkiye’de bütünleştirme eğitimi konusundaki belirsizlik olduğunu işaret etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nda bütünleştirmeden sorumlu ayrı bir şubenin olmaması ve bütünleştirme ile ilgili tüm faaliyetlerin Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmesi bütünleştirme eğitiminin bütüncül felsefesinin henüz algılanmadığı şekliyle yorumlanabilir.

Kaynaştırmanın uygulama yollarına ek olarak, MEB (2010a) kaynaştırma ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Özel gereksinime sahip öğrenciler, akranları ile birlikte ve aynı kurumlarda eğitim alma hakkına sahiptir.
- Kaynaştırma eğitimi, genel ve özel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Özel eğitim hizmetleri, yetersizliklere göre değil eğitimsel ihtiyaçlarına göre planlanır.
- Karar verme süreçleri aile, okul ve eğitsel tanıya dayalıdır.
- Kaynaştırma eğitimine erken yaşta başlamak çok önemlidir.
- Kaynaştırma eğitimi bireysel farklılıkları dikkate alır.

- Duyusal durumdan faydalanmak çok önemlidir (görme yetersizliğine sahip bir öğrenciye yazma becerisini öğretmek yerine Braille alfabesini kullanmayı öğretmek)
- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük, sevgi, sabır ve çaba gerektirir.
- Tipik gelişim gösteren akranlarla ve aynı ortamlarda kaynaştırma eğitimi sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.
- Kaynaştırma eğitimi, okul, aile ve çevre işbirliğine dayalıdır.

Bu ilkelerin bir bölümü bütünleştirme eğitimi sistemine geçme yönünde bir amaç edinmiş olsa da, özel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitimi tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak tanımlayan düzenlemeler bağlamında önerilmiş olmaları bütünleştirme eğitiminin tam anlamıyla uygulanamadığının da göstergesi olarak yorumlanabilir. Çocuklarda ve ergenlerde özel gereksinimli olma durumunun yaygınlığına ilişkin UNICEF'in (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) tahmini tüm dünya genelinde yetersizlikten etkilenmiş grupların, toplam nüfusa oranının yaklaşık %10'u olduğu şeklindedir (Olusanya, Kancherla, Shaheen, Ogbo ve Davis, 2022). Bununla birlikte diğer yetersizlik grupları içinde öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin oranının %5 ile %15 arasında olduğu tahmin edilmektedir (American Psychiatric Association [APA]), 2013).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ülkemizde Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesi, son dönemde Türk eğitim sisteminde üzerinde sıklıkla durulan bir konudur. Ancak bu çabalar bütünleştirme eğitimi merkeze alan uygulamalardan uzak olmakla birlikte hem kamuda hem özel kurumlarda tam olarak istenilen düzeyde hayata geçirilememiştir. Yeni okullar inşa ederek ve öğretmen sayısını artırarak kaynaştırma okullarının koşullarını iyileştirmeye yönelik birkaç pratik girişime rağmen, sorunlar devam etmektedir. Örneğin, personel başına düşen öğrenci sayısı halen gelişmiş ülkelerdeki kadar düşük değildir. Artan öğretmen ve okul sayılarına karşın, sınıf öğretmeni başına ortalama özel gereksinimli öğrenci sayısı fazladır (MEB, 2017).

Ayrıca, öğretmenlerin çok sayıda öğrencisi olan sınıfları yönetirken ve genellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken onlara yardımcı olabilecek esnek öğretme-öğrenme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir. Türkiye derslik başına düşen öğrenci sıralamasında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü ülkeleri içinde sondan üçüncü sırada yer bulmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sıralamasında ise üçüncü sıradadır (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2019). Eğitimin yürütülmesinin en önemli bileşenlerinden olan derslikler, fiziksel olanakları ve materyal gereksinimleri ile tüm öğrenciler için yeterli ve erişilebilir olmalıdır. Gelişmiş ülkelerde okulların fiziksel donanım açısından planlanmasına ayrı bir uzmanlık alanı olarak bakılmakta ancak Türkiye böyle bir durumdan uzak görünmektedir (Işık, 2004). Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada Kavaklı (2022), OECD ülkeleri ile Türkiye’yi eğitim öğretime ayrılan bütçe, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okullaşma oranı, PISA (Programme for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçları gibi göstergelere bakarak değerlendirmiştir. Buna göre Türkiye sıralamalarda birçok OECD ülkesinin gerisinde kalmıştır.

Alanyazında kaynaştırma okullarında, özel gereksinimli öğrencilerin normal müfredata katılımının önünde birtakım engeller bulunduğu bildirilmektedir. Buna, düzenli bir müfredatın yerine basit düzeyde ve çoğunlukla davranışa dayalı amaçlar içeren ve öğrenci potansiyelini dikkate almayan kötü hazırlanmış BEP’lerin varlığı örnek olarak verilebilir (Rea, McLaughlin ve Walther-Thomas, 2002). Bu BEP’lerin, genellikle ya iyi hazırlanmadığı ya da beklenen şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Türkiye’deki bir araştırma (Eğitim Reformu Girişimi 2011) benzer şekilde, BEP hazırlama ve uygulama faaliyetinin özel gereksinimli öğrencilerin yarısından daha azı için amaçlanan ölçüde gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun destek hizmetleri organize etmek, öğrencilerin müfredata erişimini kolaylaştırmak için planlama yapmak ve bu planları hazırlamak ve uygulamakta sınırlı bir çaba gösterilmektedir (MEB, 2010a).

Bütünleştirme eğitimi, bireysel farklılıkların kabulü ve değer verilmesi, insan hakları, sosyal adalet ve eşitlik konularını kapsamaktadır. Ayrıca bu olguların tümüyle birlikte sosyal bir eğitim modelini içeren çok boyutlu bir felsefe olarak kabul edilir. Aynı zamanda okullardaki dönüşüm sürecini ve çocukların eğitim haklarına ve eğitime eşit derecede erişimlerine odaklanmayı da kapsamaktadır (Kozleski, Artiles ve Waitoller, 2011; Loreman, Deppeler ve Harvey, 2010; Slee, 2011). Salend (2016),

bütünleştirme felsefesinin uygulamaya konduğu dört temel ilkedен bahsetmektedir. Bu ilkeler (1) tüm öğrencilerin ilgisini çekecek esnek bir genel eğitim müfredatı sağlamak, (2) bireysel farklılıklara, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerine duyarlı bir eğitim planlamak, (3) farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmak ve (4) öğrenciler, öğretmenler, aileler, diğer profesyoneller ve toplumsal kuruluşlar arasında işbirliğine dayalı bir toplum inşa etmek olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek kolaylaştırıcı ve yapıcı bir süreç izlemeyi amaçlamaktadır.

Salend (2016), bütünleştirme eğitimi bir toplum içinde kabul ve aidiyet felsefesine dayalı; öğrenci, aile, eğitimci ve toplum işbirliği ile birlikte, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının kabulüne saygı duyan, özel gereksinimli öğrencilere yüksek kaliteli okullarda akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim vermeyi gerektiren bir uygulama olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bütünleştirme eğitimi ve özel eğitim arasında farklılıklar olabilmekte ve özel gereksinimli çocukların eğitimine alternatif yaklaşımlar sunulmaktadır. Bütünleştirme eğitiminin tanımı, hem bütünleştirmenin hem de özel eğitim uygulamalarının bir sentezini kapsamaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanabileceği ortamlarda, etkili öğretim stratejilerini kullanarak, özel gereksinimli bireylerin okul yaşantıları sonrası topluma en üst düzeyde katılımı kolaylaştırmak genel anlamıyla bütünleştirme eğitiminin amacıdır (Kauffman ve Badar, 2014). Bu amaç, genel eğitim okullarının mümkün olduğunca çok sayıda özel gereksinimli çocuğu etkin bir şekilde eğitmesine yardımcı olmak için devam eden tüm okul organizasyonu da içermektedir. Yardımcı olan tüm okul organizasyonuna destek eğitim hizmetlerini kapsamakta ve destek eğitim hizmetleri bütünleştirme eğitimi uygulamalarının başarısı için çok önemli görülmektedir. Destek eğitim hizmetleri, etkili eğitimin uygulanması noktasında genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler için önem taşımaktadır. Bu nedenle bir sonraki başlıkta destek eğitim hizmetleri tüm detayları ile ele alınacaktır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, eğitim kademlerindeki toplam öğrenci sayısının %5 ile %15'ini oluşturmaktadır (APA, 2013). Ayrıca özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yaklaşık yarısının öğrenme güçlüğüne sahip olması, tüm özel gereksinimli

gruplar arasında öğrenme güçlüğüne bu açıdan farklı bir yerde konumlandırmaktadır (Mercer, Mercer ve Pullen, 2011). Öğrenme güçlüğü, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, matematik, heceleme veya yazma becerilerinde yetersizlikle ortaya çıkan, dili sözlü ya da yazılı olarak anlama veya kullanmayla ilgili psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasındaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]). Bunlarla birlikte görsel, işitsel veya motor becerilerdeki yetersizlikler, zihinsel yetersizliği, duygusal bozuklukları veya çevresel, kültürel veya ekonomik olarak dezavantajlı olma sonucu olan öğrenme problemleri yaşama durumlarını içermemektedir (Baglieri, Valle, Connor ve Gallagher, 2011). Öğrenme güçlüğü olan bireyler, akranlarına göre potansiyelleri doğrultusunda akademik olarak performans gösteremeseler de, ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâyâ sahiptir (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013). Öte yandan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yalnızca IQ testleri ve akademik başarıları arasındaki tutarsızlığa dayalı olarak belirlenmesi de alanyazın tarafından karşı çıkılan bir durumdur (Gresham ve Vellutino, 2010). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, potansiyelleri ile sınıf içindeki performansları arasında bir tutarsızlık göstermektedir. Tablo 2'de belirtildiği gibi, öğrenme güçlüğü alt türleri ve bu öğrencilerin özellikleri ve davranışları farklılık göstermektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014; National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazıları okuma, matematik, yazma veya dil gibi sadece bir alanda güçlük çekerken, bazıları algısal, motor, sosyal ve davranışsal gibi farklı alanlarda güçlükler yaşamaktadır. Ancak ortak noktaları bu güçlüklerin bilişsel süreçlerini, eğitim performanslarını, öz saygılarını, davranışlarını, sosyalleşmelerini ve okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen kalıcı bir durum olmasıdır (Irvin vd., 2011; Johnson vd., 2010). Tüm becerilerin öğrenilmesinde kilit bir görev üstlenen akademik beceriler ve özellikle okuma becerileri, öğrencilerin akademik yaşamlarının merkezinde yer almaktadır. Okuma performansı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında, okumada yetersizlik gösteren öğrencilerin ders kitaplarında okuduklarını anlamaları ve akademik alanlarda başarılı performans göstermelerinin güçleşeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan okuma becerilerindeki gecikmenin öğrencilerin tüm akademik yaşantılarını olumsuz etkileyeceği bildirilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğrenme, Okuryazarlık ve Akademik Becerilerdeki Yetersizlikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma, matematik ve akademik performanslarına yansıyan, öğrenme becerilerini engelleyen hafıza, dikkat, motivasyon ve organize etme gibi becerilerde güçlükler yaşamaktadırlar (Smith ve Tyler, 2011; Wei, Yu ve Shaver, 2014). Ayrıca, algılama, bilgiyi işleme, hatırlama, bilgiyi ifade etme ve yürütücü işlevleri yerine getirme gibi bilişsel süreçlerde de yetersizlikler yaşamaktadırlar. (Johnson vd., 2010; Kennedy ve Ihle, 2012). Öğretimsel süreçlerde etkisiz öğrenme stratejileri kullanma eğilimleri ve sınıf arkadaşlarına göre daha düşük öz yeterlilik, daha az çaba gösterme ile ortaya çıkmakta ve genellikle müfredat boyunca güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Swanson, Orosco ve Lussier, 2014).

Tablo 2

Öğrenme Güçlüğü Alt Grupları ve Özellikleri.

Öğrenme Güçlüğü Alt Grupları	Özellikleri
Okumada görülen öğrenme güçlüğü (disleksi)	Harfleri ve seslerini tanıma, okuma hızı, dinleme, kelime bilgisinde yetersizlik Üst düzey okuma becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, ifade edici dili kullanmada ve başkalarıyla sosyalleşmede yetersizlik
Yazmada görülen öğrenme güçlüğü (disgrafi)	Fikir üretme, metin organizasyonu, cümle yapısı, kelime kullanımı, imla ve dil bilgisindeki yetersizlik
Matematik becerilerinde görülen öğrenme güçlüğü (diskalkuli)	Sayıları, sembolleri ve işaretleri ayırt etme, matematik terimlerini anlama, hesaplama yapma ve problem çözme becerilerinde yetersizlik

Kennedy ve Ihle (2012); Mercer vd., (2011); National Center for Learning Disabilities (2014); Schiff, Bauminger ve Toledo, (2009).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, disleksi olarak adlandırılan okuma güçlüğü yaşamaktadır. Bazı öğrenciler için bu güçlükler harfleri, harflerin seslerini ve kelimeleri hatırlayamama; sözcükleri tam olarak telaffuz edememe, bağlamına uygun okuyamama, yavaş okuma hızı, dinleme ve okuduğunu anlamada ortaya çıkmaktadır. Okurken yerlerini kaybedebilir veya düzensiz bir şekilde okuyabilirler. Ortaokul kademesinde bu okuma güçlükleri, yönergelerin yanlış okunmasına, okuma ve yazmadan kaçınma şeklinde kendini gösterebilmektedir (NCLD, 2014; Wanzek, Otaiba ve Petscher, 2014).

Okuma güçlükleri aynı zamanda, paragraf ve metinleri anlamada sorunlara yol açarak, okuryazarlık becerilerinin tümünde aksamalara neden olmaktadır (Kennedy ve Ihle, 2012).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunda okuma sorunları olmasına rağmen, bazen diskalkuli olarak da adlandırılan matematik becerilerinde yetersizlik yaşanmaktadır. Bu durum, temel matematiksel becerilerde güçlük, sayıları, sembolleri ve işaretleri ayırt etmede problem yaşamalarıyla karşımıza çıkmaktadır (NCLD, 2014; van Garderen, Thomas, Stormont ve Lembke, 2013). Ayrıca, matematik terimlerini anlama, hesaplama yapma, problem çözme, karşılaştırma yapma ve daha karmaşık matematiksel süreçlerde kendini göstermektedir (Vukovic ve Siegel, 2010).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin güçlük yaşadığı bir diğer alan ise yazma olup bu alanda yaşanan yetersizlikler disgrafi olarak adlandırılmaktadır. Yazma becerileri incelendiğinde bir konu hakkında fikir üretme, metni organize etme, metnin cümle yapısı, kelime kullanımı, imla ve dilbilgisi alanlarındaki sorunlarıyla ortaya çıkmaktadır. Bu yazma güçlükleri, müfredattaki performanslarını da etkilemektedir (Kennedy ve Ihle, 2012; NCLD, 2014).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Bütünleştirme Eğitimi

Öğrenme güçlüğü okuma, yazma, bilgiyi işleme, dili anlama ve kullanma becerileri olan konuşma dili ve yazı dilindeki becerilerde yaşanan sınırlılıklarla birlikte akademik becerilerde güçlükler yaşayan, buna karşın ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâyâ sahip olan bireylerin grubunu gösteren terim olarak ifade edilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2013). Öğrenme güçlüğünün Türkiye'deki resmi tanımı ise, "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler olarak ifade edilmektedir" (MEB, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, genel eğitim okullarında bütünleştirme yoluyla eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin genel nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Büttner ve Hasselhorn, 2011). Bu durum bazı öğrencilerde okuma güçlüğü, bazı öğrencilerde yazma güçlüğü, bazı öğrencilerde ise matematik

güçlüğü olarak görülmektedir. Bu güçlüklerin arasında en yaygın öğrenme güçlüğü türü ise tüm öğrenme güçlüğü vakalarının %80'ini oluşturan okuma güçlüğüdür (Kohli, Sharma ve Padhy, 2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı okullara yerleştirilmesinin bir nedeninin, ayrı özel eğitim okullarındaki ayrımcılık, etiketleme, kalıplaşmış yargılar gibi olumsuz etkilerin önüne geçmek olduğu ifade edilmektedir (Forlin, 2012). Bu gerekçeye ek olarak dikkatle planlanmış ve uygulanan bütünleştirme eğitimi uygulamaları ile birlikte akademik başarı, sosyal-duygusal gelişim, benlik saygısı, akran kabulü ve eğitim kademelerinde bir üst sınıfa geçişte daha sağlıklı bir süreç yaşanacağı düşünülmektedir (Lombardi, Doren, Gau ve Lindstrom, 2013; Tremblay, 2013). Dolayısıyla bu sürecin bütünleştirmenin felsefesine uygun olarak toplumsal entegrasyonun sağlanmasına ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunulmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özel eğitim okulları ve sınıflarına göre, bütünleştirme eğitimi yürütülen okullarda daha yüksek öğrenme çıktıları elde ettiğini göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında okuma, yazma ve sosyal becerilerde önemli gelişmeler gösterebilmektedir (Joshi ve Bouck, 2017; Kennedy, Deshler ve Lloyd, 2015; Kortering, de Bettencourt ve Braziel, 2005; Tremblay, 2013). Bu araştırmalar bütünleştirme eğitiminin dikkatli bir şekilde tasarlanıp uygulandığında olumlu sonuçların ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan bazı araştırmalar ise, genel eğitim sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük akademik başarı gösterdiğini (Orr ve Hammig, 2009), ayrı özel eğitim sınıflarındaki öğrencilere göre daha iyi öğrenme çıktıları elde edemediklerini bildirmektedir (Murawski, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bütünleştirme eğitimine dâhil edilmesindeki bu iki farklı sonuç, öğretmen yeterliliği veya esnek olmayan müfredat gibi çeşitli nedenlerle (Hartman-Hall ve Haaga, 2002) ya da bütünleştirme eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunlarla ilişkilendirilebilir. Ek olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alma şeklini etkileyen başka faktörler, tanılama (Stringer, 2009; Thomas, 2004), öğretmenlerin niteliği (Swanson, Harris ve Graham, 2013) ve okul yönetiminin liderliği gibi konulardır (Ainscow ve West, 2006). Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler söz konusu olduğunda, bütünleştirme eğitimi ile birlikte tüm bu faktörlerin etkisine odaklanan sınırlı araştırma bulunmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Tanılama

Bütünleştirme eğitimi bağlamında tanılamanın yeri her zaman tartışmalı olmuştur. Tanılama genellikle, uygun müdahaleyi sağlamak için çocukları özel gereksinim durumlarına göre sınıflandırma ihtiyacına, ebeveynlerin görüşlerine ve özel gereksinim ihtiyacı olan çocukları belirlemeye dayanır (Wedell, 2008). Fakat bütünleştirme eğitimi, geleneksel psikometrik yaklaşımlara dayalı tanılamanın, öğrencinin potansiyelinin sabit olduğunu varsaydığı (Stringer, 2009), tıbbi tanılamayı sürdürdüğü (Thomas, 2004) ve geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına neden olduğunu belirtmektedir (Keogh ve MacMillan, 1996). Benzer bir bakış açısıyla Danforth (2009), bazı çocukların ayrıştırılmasına ve belirli profesyoneller için eğitim dışı farklı kazanımlara yol açması nedeniyle öğrenme güçlüğü psikometrik süreçler yoluyla inşa edilmesini eleştirmektedir.

Öğrenme güçlüğü tanılanması söz konusu olduğunda çeşitli modeller mevcuttur. Bu modellerden biri, öğrenme güçlüğü yetenek-başarı uyumsuzluğuna dayalı psikometrik ölçümlerle belirlenmesidir (Büttner ve Hasselhorn 2011; Scanlon, 2013). Bu model, bireyin performansını zekâ veya yetenek testleri ile karşılaştırır. İki sonuç arasındaki önemli farklılık, çoğunlukla disleksi, diskalkuli ve disgrafi olarak adlandırılan bir öğrenme güçlüğü tanılanmasıyla sonuçlanmaktadır. Ancak Taylor (2014), bu tutarsızlık modelinin geçerlik, güvenilirlik ve tıbbi tedavi ile ilgisi olmadığını ve özel eğitim hizmetlerinde desteğe ihtiyacı olan çocuklarla olmayanları ayırt edemediğini bildirmektedir. Bütünleştirme eğitimi perspektifinden, tutarsızlık modeline dayalı öğrenme güçlüğü belirlenmesinin sonuçları, öğrenciler arasında zekâ testine dayalı sınıflandırmayı ima ettiğinden potansiyel olarak ayrımcı görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü belirlemek için ikinci model Müdahaleye Tepki (Response to Intervention [RTI]) yaklaşımıdır. Türkiye’de yaygın olarak kullanılmayan bu model, okul başarısızlığı riski altındaki tüm çocuklara erken müdahale sağlamanın bir yoludur. Model (a) genel eğitim sınıflarındaki tüm çocukların taranması yoluyla risk altındaki öğrencilerden oluşan bir alt grubun belirlenmesini, (b) seçilmiş risk altındaki öğrencilerin genel eğitim öğretim süreçlerindeki ilerlemelerinin izlenmesini ve (c) risk altındaki öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim yöntemleriyle öğretim süreçlerinin yürütülmesini içermektedir (Fuchs ve Fuchs 2006). Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama süreçlerinde öncelikli olarak zekâ testleri kullanılmakta, bu öğrencilerin tanılama sürecine gönderilmeden eğitsel

değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesine yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olan Müdahaleye Tepki Modeli öğrenme güçlüğü olan öğrencilere erken müdahaleyi sağlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Gresham, 2007). Müdahaleye Tepki Modeli'nde öğrencilerin akademik performanslarında herhangi bir başarısızlık göstermesine bakılmaksızın müdahale uygulanmakta, müdahalelerin sonucuna göre istenilen tepkiyi veremeyen öğrenciler öğrenme güçlüğü riskiyle değerlendirmeye gönderilmektedir (Fuchs, Fuchs ve Zumeta, 2008). Ancak Türkiye'de öğrenme güçlüğü özelinde erken dönemde öğrenme güçlüğü riski altında olan çocuklara yönelik tanılama öncesi böyle bir müdahale modeli kullanılmamaktadır. Öte yandan Müdahaleye Tepki Modeli sadece özel gereksinimli öğrencilere değil aynı zamanda genel eğitim okullarında başarısızlık riski olan, tanısı olmayan tüm öğrencilere erken dönemde müdahale hizmetleri sağlamayı amaçlamaktadır (Glover ve DiPerna, 2007; VanDerHeyden ve Burns, 2010). Bu anlamda bütünleştirmenin felsefesine uygun, öğrenme güçlüğü riski altında bulunan veya tipik gelişim gösteren öğrenciler için eğitim öğretimin ilk yıllarında uygulanabilir bir model olarak değerlendirilebilir. Bütünleştirici eğitimin tanılamaya ilişkin amacı, öğrenme fırsatlarının nasıl geliştirilebileceğini göz önünde bulundurarak ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performanslarını akranlarına göre değil yalnızca kendi ilerlemeleri açısından kaydetmeye odaklanarak, çocukların potansiyeline yönelik eğitimler uygulamaktır (Thomas ve Loxley, 2007). Öğrenci yeteneğinin ve öğrenme potansiyelinin sabit olarak algılanmaması ve kararların bu algılara göre verilmemesi önemli görülmektedir. Buna ek olarak her türlü tanılama, çocukların nasıl öğrendiğine, öğrenmelerini geliştirmek için neler yapılabileceğine odaklanmalı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu paylaşmaları için onları güçlendirmelidir (Browder, Wakeman ve Flowers, 2006). Bununla birlikte RTI modelinin öğrenme güçlüğüne belirlenmesi sürecinde artan kullanımına rağmen, model özellikle bütünleştirme eğitimi ilkelerini ihlal eden uygulamaları nedeniyle çeşitli nedenlerle eleştirilmektedir (Ferri, 2012). Bu eleştiriler, model standartlaştırılmış müdahaleleri içerdiği gerekçesiyle, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, öğrencilerin sınıf ortamından dışlanmasına yol açabilecek yapısal öğretim stratejilerini içermesi ve RTI süreçlerindeki karar verme ve paydaş rollerine ilişkin diğer soruların net olmaması olarak sıralanmıştır (Ferri, 2012).

Tanılama ve öğretim de dâhil olmak üzere, öğrenme güçlüğüne ilişkin genel eğitim sınıflarındaki uygulamaların tamamı okul yönetimiyle de bağlantılıdır. Okul

yöneticileri tarafından uygulanan uygun eğitim liderliği, öğrencilerin değerlendirilmesi, okula yerleştirilmesi ve onlara sağlanan hizmetler (ders verme, destek eğitim programları, bireyselleştirilmiş eğitim), eğitimcilere bütünleştirme eğitiminde aktif rol oynamaları için verilen destek, olumlu eğitim çıktıları sağlamaktadır (Hallinger, 2003). Okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek ve farklı ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek de okullardaki yönetimle ilgilidir (Obiakor, Utley ve Rotatori, 2003). Müfredat ve öğretime odaklanan, liderliği okul personeli ile paylaşan okul yöneticileri, öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik etkili okul uygulamalarına fırsat vermektedirler (Ainscow ve West 2006; Riveros, Verret ve Wei, 2016).

Öğretmenlerin ise çocukların öğrenmesini ve gelişmesini sağlamada rolü çok önemlidir. Çünkü öğretmenler sınıflarda eğitimin ana sağlayıcıları olarak görülmektedir. Öğrenme gücü olan öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmen kalitesi, etkili ve uygun öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliği önem kazanmaktadır (Swanson, Harris ve Graham, 2013). Ancak öğretmenlerin sınıf içindeki görevlerini yerine getirirken desteğe de ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu noktada okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaç duydukları her türlü desteği kendilerine sunmalı, öğretmenleri teşvik etmeli, öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesi için öğretmenlerle birlikte çalışmalı ve öğretmenlerin öğretim süreçlerinde aktif olduğu bir okul iklimi oluşturulmasını sağlamalıdır (Hallinger, 2003; Lambert, 2002).

Destek Eğitim Hizmetleri

Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act; [IDEA]) 2004), özel gereksinimli çocukların mümkün olan en üst düzeyde katılımı ile tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitilmesini ve özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamından uzaklaştırılmasının yalnızca istisnai durumlarda gerçekleşmesini önerilmektedir. Ayrıca IDEA, eğitimi genel eğitim ortamlarına kaydırarak, genel eğitim müfredatına erişimin önemini vurgulamaktadır (Clark, Cushing ve Kennedy, 2004; Jitendra, Edwards, Choutka ve Treadway, 2002). Günümüzde her öğrencinin eşit düzeyde ve eşit derecede önemli olması, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmelerini gerektiren bütünleştirme eğitimi uygulamalarını zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2017). Bu evrensel yaklaşımı benimsemek önemli olmakla birlikte, bu yaklaşımı hayata

geçirebilmek daha önemlidir. Bu önemli sorumluluğu yerine getirmede okullara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Okullardan beklenen, okulların özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin akademik başarılarını desteklemesi ve gereksinimlerini en üst düzeyde karşılamasıdır (McLeskey, Waldron ve Redd, 2014). Okul yönetimi öncelikle araç gereç ve ders materyallerini sağlayarak fiziksel ortamı özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirmelidir. Öğretmenlerin yanı sıra okul personelini de özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirmelidir. Okul yöneticileri mevcut sınıfları ve sınıflara yerleştirilecek öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemek, gerektiğinde bir uzmana danışmak veya uzman görevlendirmek gibi görev ve sorumluluklara sahiptir. Tüm bunlar okulda bir bütünleştirme politikası oluşturmaya yardımcı olacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri tüm taraflarla işbirliği yapmalı ve öğretmenleri birbirlerine destek olmaları konusunda teşvik etmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısında öğretmenlere de büyük görev düşmektedir. Bütünleştirme kapsamında öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında sosyal kabulünü artırılmasında ve gereksinimlerinin karşılanmasında en önemli rolü oynamaktadır. Öğretmenler eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini takip etmek gibi görevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin amaçlanan bilgi ve becerilerini kazanmasında ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uyumlu hale getirilmesinde, öğretilecek bilgi, davranış ve becerilerin özelliğine göre destek eğitim hizmetlerinden yararlanılması gerekmektedir (MEB, 2022d).

Genel eğitim programı özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmayabilir. Bu sebeple BEP'ler genel eğitim programını tamamlamak üzere geliştirilmektedir, ancak bu programlar uygulanırken gerekli olan düzenlemelerin ve uyarlamaların öğrenciye özgü yapılmasına dikkat edilmelidir (Kargın, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri'nde açıklandığı gibi okulların fiziksel olanaklarının yetersiz kaldığı durumlarda (MEB, 2022b), bazı bölgelerde kalabalık sınıflarda ya da personel yetersizliğinin olduğu gibi durumlardan kaynaklı özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitiminden beklenen faydayı tam olarak elde etmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu amaçla destek eğitim sınıfı uygulaması ile öğrenciler belirli derslerde genel eğitim sınıfından ayrılmakta ve BEP'te belirtilen amaçlar doğrultusunda bireysel veya küçük gruplar halinde eğitim desteği almaktadır (McNamara, 1989). Destek eğitim odalarında öğrencilere rehberlik, öğretim ve değerlendirme hizmetleri verilmektedir. Bu hizmetlerde derslere ve öğrencilerin ödevlerine ilişkin eksiklikler tamamlanmakta,

tekrarlar ve alıştırmalar yapılmakta, ayrıca çalışma teknikleri ve sosyal beceriler öğretilmektedir (McNamara, 1989; Rea vd., 2002). Bütünleştirme eğitiminin başarısı için destek eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri ve BEP doğrultusunda işbirliği içinde çalışmaları önemlidir ancak sorun, özel eğitim öğretmenlerinin sayıca az olmasıdır ki bu duruma alanyazında (Billingsley, 2004) ve Türkiye'de de rastlanmaktadır (MEB, 2017).

Destek eğitim hizmetleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personellere bir uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarında destek eğitim hizmetlerini sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası şeklinde sınıflandırmak mümkündür (MEB 2010a; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu sınıflamanın avantaj ve dezavantajları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Destek Eğitim Hizmetlerinin Avantajları ve Dezavantajları

Destek Hizmet Türü	Avantajları	Dezavantajları
Sınıf İçi Yardım	•Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci odaklı birlikte çalışma fırsatı •Genel ve özel eğitim öğretmenleri açısından karşılıklı profesyonel destek alma fırsatı •Öğretimsel fırsatlar •Öğretimsel uyarlamaların farklılaşması •Genelleme çalışmalarının çeşitlenmesi •Karşılıklı etkileşimin artması	•Zamanı planlamada sınırlılık •Bireyselleştirilmiş eğitimde sınırlılık •Müfredat paylaşımında sınırlılık •Öğretmen rollerini belirlemede sınırlılık •Eğitimin sürekliliği açısından sınırlılık
Özel Eğitim Danışmanlığı	•Uyarlanmış müfredatın varlığı •Genel eğitime tam katılım •Genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği •Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci odaklı birlikte çalışma fırsatı •Öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin hazırbulunuşluluğuna ve öğrenme stiline önem vermesi	•Uyarlanmış müfredatın nasıl uygulanacağına ilişkin belirsizliklerin varlığı •Özel eğitim öğretmenin iş yükü •Özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlık için mesleki donanım yetersizliği •Bireyselleştirilmiş eğitimin pratikte uygulanamaması •Genel eğitim öğretmenin motivasyon kaybı

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Destek Eğitim Hizmetlerinin Avantajları ve Dezavantajları

Destek Eğitim Odası	•Genel eğitim sınıfı karmaşasının azalması •Öğretim süresinin en üst düzeye çıkması •Genellemenin kolaylaştırılması •Gerekli becerileri uygulamak için gün boyunca daha fazla fırsat yaratılması •Etiketlemenin önüne geçilmesi •Özel gereksinimli öğrencinin gün içinde yapması gereken geçiş sayısının azaltılması	•Anlamlı eğitimsel fırsatlar yaratmak için öğretmenler ve ilgili hizmet sağlayıcılar arasında ortak planlama yapma ihtiyacı •İlgili birçok hizmet sağlayıcınının bütünleştirme eğitimi ortamlarında çalışmaya hazırlıklı olmayabilmesi •Genel eğitim sınıfı açısından uygun olmayan ancak özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel yaşantılar dâhilinde girdiği roller için fırsatların varlığı
----------------------------	---	---

Sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası eğitim kurumlarında öğrencilere çeşitli düzeylerde destek sağlamak için kullanılmaktadır. Her biri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunmayı amaçlar ve genellikle okulun genel eğitim sistemi içinde dâhil edilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinin avantajları ve dezavantajları, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına, eğitim kurumlarının kaynaklarına ve programların etkinliğine bağlı olarak değişebilir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014).

Destek Eğitim Hizmetlerinin Çerçevesi

Tıbbi tanıya dayalı engellilik modeli, özel gereksinim durumunu iyileştirici ve tedavi edici bir yaklaşımla ele alarak, destek eğitim hizmetleri sağlamayı amaçlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Buna göre özel gereksinimli bireylerin özel gereksinim durumu ortadan kalktığına toplumsal yaşama aktif olarak katılabilecekleri düşünülmektedir. Bütünleştirme eğitiminin ortaya koyduğu sosyal modelin bakış açısı ise farklıdır. Buna göre fiziksel açıdan bireyin yaşadığı engel durumu, toplumsal tutumlar ve bazı geleneksel bakış açıları o kişinin toplumsal yaşama tam katılımının önüne geçtiğinde bir engel yaşanabileceği şeklinde ele alınmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2006). Buna göre bir kişinin bireysel yetenekleri sosyal çevreyle ne kadar uyumluysa, toplum tarafından daha çok kabul görme anlamı taşımaktadır. Ancak tersi bir durumda daha çok sınırlılık yaşamaktadır. Yetersizlik, bir şeyi yapmada yeterli olamama durumu iken (Eripek, 2009); engel, bireyin yaş ve cinsiyetine bağlı olarak yetersizlik yüzünden toplumun ondan beklediği bazı rolleri gerektiği gibi

oynayamamasıdır (Cavkaytar ve Diken, 2005). Örneğin, rampalara ve asansörlere erişimi olan fiziksel açıdan özel gereksinimli bir birey çok az sınırlılık yaşarken, aynı birey merdiven kullanmak durumunda kaldığında ve alternatifi olmadığında özel gereksinim durumu kendisine engel yaşatmaktadır. Bütünleştirme eğitiminin bakış açısı, tüm insanların bireysel becerileri ve performansları doğrultusunda öğrenme ve başarılı olmaya yönelik yeteneklere sahip olduğunu, ancak bunun için bazı bireylere diğerlerine göre daha yoğun ve farklı desteklerin sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Thompson vd., 2009). Bütünleştirmenin temel amacı, öğrencilerin yetersizliklerinin engel oluşturmasını önlemek ve eğitim sistemi içinde eşit fırsatlar sağlamaktır. Bütünleştirme, öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eder ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görür. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini, sosyal becerilerini geliştirmelerini ve birlikte çalışmalarını teşvik eder. Böylece, yetersizliklerin toplum içinde engel olarak algılanmasının önüne geçmeyi amaçlar. Ancak, bütünleştirme eğitiminin etkili olabilmesi için uygun destek sistemlerinin, öğretmen eğitiminin ve kaynakların sağlanması önemlidir. Bu, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde destek almasını ve başarılı bir eğitim deneyimi yaşamasını sağlamak için gereklidir. Özetle, bütünleştirme eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin yerinin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitime ait olduğu ve aynı ortamlarda öğrenebilecekleri, bazılarının genel eğitime tam erişim ve katılım sağlamak için diğerlerinden daha fazla ve farklı desteğe ihtiyaç duyduğu gerçeğidir.

Sınıf İçi Yardım

Sınıf içi yardım özel gereksinimi olan öğrencinin eğitimini sınıftan ayrılmadan sürdürdüğü bir destek eğitim hizmetidir (Kargin, 2004). Sınıf içi yardımda, genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni dersi planlama, dersi uygulama ve değerlendirme konusunda eşit sorumluluğu paylaşmaktadır (Strogilos ve Tragoulia, 2013). Özel gereksinimli öğrenci tam zamanlı katılımı sınıfta doğal üyesidir. Bu nedenle, sınıf içi yardım özel eğitim ve genel eğitim arasındaki geleneksel bakış açısını değiştirmekte, her iki öğretmenin de beceri ve yeteneklerinden yararlanmaktadır (Noonan, McCormick ve Heck, 2003). Sınıf içi yardımda öğretmenler, öğrencilere etiketlerine göre değil, gereksinimlerine göre eğitim hizmeti sunmaktadır (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello ve Spagna, 2004). Genel eğitim öğretmeni tüm sınıfa ders anlatırken, özel eğitim

öğretmeni ise özel gereksinimli öğrenciyle çalışmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Tipik olarak genel eğitim öğretmeni ders içeriğine karar verip uygularken, özel eğitim öğretmeni dersin özel gereksinimli öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması ve uyarlanması konusunda uzman görevi görmektedir (Austin, 2001). Böylelikle sınıf içi yardımda genel ve özel eğitim arasındaki fark en aza inmekte, özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere yoğunlaşabilirken genel eğitim öğretmeni daha büyük gruba odaklanabilmektedir (Burstein vd., 2004; Heiman, 2001; Magiera ve Zigmond, 2005; Mastropieri ve Scruggs, 2001).

Sınıf içi yardımın bazı avantajları bulunmaktadır (Austin, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2001; Murawski ve Swanson, 2001). Sınıf içi yardım, tüm öğrencilere daha geniş çapta öğrenme fırsatları sunmakta ve öğretmenlerin birbirlerine profesyonel destek sağlamalarına olanak tanımaktadır (Magiera ve Zigmond, 2005). Ek olarak, öğretmenler sınıf içi yardımda birbirleriyle pozitif etkileşim kurmakta ve bu işbirliğinden aldıkları geri bildirimlerden faydalanmaktadır (Austin, 2001; Villa, Thousand ve Nevin, 2008).

Sınıf içi yardımın en büyük dezavantajı, sınıf ortamının fiziksel açıdan düzenlenmemesinde ya da eğitim programının uygun hale getirilmemesi durumunda söz konusu olabilir. Hizmetin etkili olabilmesi için, öncelikle sınıf öğretmenin bir başka öğretmeni sınıfına kabul etmesi, ayrıca her iki öğretmenin de bu şekilde gerçekleştirilen öğretimin kendileri ve öğrencileri için daha etkili olacağına inanmalarıyla mümkündür (Batu, 2000). Bununla birlikte sınıf öğretmenin yeterli sınıf yönetimi becerisine sahip ve yeniliklere açık olması, aynı zamanda kendini sürekli geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığında özel eğitim öğretmeni, müfredatın uyarlanması ve değerlendirme konularında genel eğitim öğretmenine danışman olarak destek vermektedir (Austin, 2001). Özel gereksinimli öğrenci tam zamanlı katılımı, sınıfın doğal bir üyesidir. Özel eğitim danışmanlığının çıkış noktası, genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinime sahip öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına mesleki açıdan etkili şekilde yaklaşamayacağı gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle iki

öğretmen arasındaki işbirliği ve danışma esastır (Collins, Branson, Hall ve Rankin, 2001). Özel eğitim danışmanlığında, genel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenci için birincil öğretmen olurken, özel eğitim öğretmeni destek personeli olarak hareket etmekte ve genel eğitim müfredatının uyarlanmasından sorumlu olmaktadır (Dymond ve Russell, 2004). Bu nedenle, özel gereksinimli öğrenciye yönelik eğitim ve öğretim çıktılarının birincil sorumluluğu genel eğitim öğretmenindedir (Cook, 2001). Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasında öğretim ve değerlendirme konularında işbirliği olmasına rağmen bu durum, genel eğitim öğretmenin farklı öğretim stratejilerine adapte olma ve kullanma becerisiyle de ilişkilidir (Foster ve Cue, 2009). Ayrıca, genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki danışmanlık ilişkisi, okulların ve öğretmenlerin tüm öğrenciler için uygun bir genel eğitim müfredatı ve eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Carrington ve Elkins, 2002).

Özel eğitim danışmanlığının avantajları, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir ilişkinin geliştirilmesine, sorumluluğun paylaşılmasına yardımcı olmaktadır (Eisenman, Pleet, Wandry ve McGinley, 2011). Ayrıca, başarılı bir özel eğitim danışmanlığı, genel eğitim öğretmenin bilgi ve becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Genel eğitim öğretmeni sınıf içinde benzer durumlarla daha sonra karşılaştığında kendi başına problem çözme becerisi kazanmaktadır. Bunlarla birlikte özel eğitim danışmanının daha fazla öğrenciye aynı anda hizmet sağlaması bir avantaj olarak görülmektedir (Dettmer, Thurston ve Dyek, 2005). Özel eğitim danışmanlığının bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri, öğretmenlerin dersleri daha az yapılandırmasına sebep olması, doğrudan hedef öğrenciye hizmet sağlanamaması ve bireyselleştirilmiş eğitim hizmeti sunmayı sınırlandırabilmesi olarak bildirilmektedir (Russ, Chiang, Rylance ve Bongers, 2001). Ayrıca, özel eğitim danışmanlığı veren öğretmenlerin mesleki donanım açısından yetersiz olması, danışmanlık hizmetinin başarısının önüne geçme riskini barındırmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2013). Bununla ilgili yapılan bir çalışmada Dinnebeil, McInerney, Roth ve Ramaswamy (2001), özel eğitim danışmanlığı yürüten öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklarla bireysel olarak çalışırken kendilerini daha rahat hissettiğini, genel eğitim öğretmenlerine danışmanlık hizmeti verirken daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koymuştur. Ancak tüm bunlarla birlikte özel eğitim danışmanlığı başarılı uygulandığında, genel eğitim öğretmenleri aracılığıyla daha fazla özel gereksinimli öğrenciye ulaşma pratik hale geleceğinden etkili bir destek eğitim hizmeti olarak görülmektedir.

Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odası, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki öğrenciye özellikle akademik ve dil becerilerinde destek eğitim hizmeti sağlayarak, davranışsal ve sosyal problemlerini önlemeye odaklı, genel eğitim ortamına başarılı bir şekilde katılımını sağlamayı amaçlayan öğrenme alanlarıdır (Glomb ve Morgan, 1991). Destek eğitim odasındaki sürecin başarısının, verilen eğitimin sınıfla paralel olmasına veya öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki eksikliklerini gidermeye yardımcı olmasına, farklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasına, öğrenciyi dil ve akademik becerileri açısından geliştiren çok sayıda ve çeşitli etkinlikleri içermesine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Friend ve Bursuck, 2012; Heward, 2013; Idol, 2006; McNamara, 1989). Destek eğitim odasında sunulacak eğitimin planlanması sürecinde öğrenciye uygun bireysel amaçların belirlenmesi, programın yapılması, diğer paydaşlarla danışmanlık sürecinin geliştirilmesi, öğrencinin ilerlemelerinin sistematik olarak gözden geçirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Black ve Morris, 1974; Rieth ve Ocala, 1984).

Destek eğitim odasındaki eğitim süresi ile ilgili olarak, bazı araştırmacılar bir okul gününün en az % 21'i, en fazla %60'ını içermesi (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Swanson ve Vaughn, 2010; Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000), bazıları ise haftada en az 3 saat olması gerektiğini savunmaktadır (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Ayrıca matematik, okuma, dil öğretimi çalışmalarının günde 30 ile 150 dakika şeklinde destek eğitim odasında yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Affleck, Madge, Adams ve Lowenbraun, 1988). İdeal bir destek eğitim odası, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı, en fazla beş öğrenci ile bir öğretmenin rahatlıkla eğitim süreçlerini yürütebilecekleri, sıra, sandalye, tahta gibi araç gereçleri ve ders materyallerini barındırabilecek büyüklükte olmalıdır (Black ve Morris, 1974). Destek eğitim odasında eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel veya küçük gruplar halinde gerçekleştirilir. Destek eğitim öğretmenin haftalık programında birebir ders verdiği toplam öğrenci sayısı 20 öğrenciyi geçmemeli fakat eğitim grup halinde yapılıyorsa öğrenci sayısı 5'i geçmemelidir (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için yeni yöntemler geliştirmeli ve yaratıcı olmalıdır. Öğrencilerin gereksinimlerine uygun bireyselleştirilmiş öğretim yapabilmeli, sınıf düzeyine uygun materyalleri öğrenciye göre uyarlayabilmeli, materyal ya da etkinlikler

geliştirebilmeli, farklı öğretim stratejilerini kullanabilmelidir (Glomb ve Morgan, 1991). Öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurabilmeli, gerektiğinde diğer paydaşlar ve meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilmelidir (Black ve Morris, 1974; MEB, 2010a).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan son Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) destek eğitim odaları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitimi hizmeti verebilmek için tasarlanmış öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Zigmond, Kloo ve Volonino (2009) destek eğitim odasını, özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen rehberliğinde, öğrenmelerinin izlendiği kaynaştırma eğitimine ek olarak tamamlayıcı bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Swanson ve Vaughn (2010) özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir öğretme ve öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır. Destek eğitim odalarında sunulan eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için bu odaların belirli standartlara sahip olması gerekmektedir. Bu standartlar Türkiye'de Destek Eğitim Odası Kılavuzu'nda (2016) belirtilmiştir. Buna göre eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ve saatleri BEP birimi kararıyla planlanmaktadır. Bu planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır. Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin çalışma programları okul yönetimince yapılır. Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılır. Ancak gerekli durumlarda BEP birimi kararı ile en fazla 3 öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimi de yapılabilir. Bu konuyla ilgili olarak ilgili yönetmelikte destek eğitim odalarının, öğrencilerin engel türüne ve eğitim ihtiyaçlarına uygun donanım ve eğitim materyallerinin bulunması gerektiği de belirtilmektedir.

Destek eğitim kapsamında, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin karşılaşılabileceği bazı sorunlar vardır. Bu sorunlardan ilki, genel eğitim sınıflarındaki öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere karşı kayıtsız kalabilecekleri ya da görmezden gelebileceklerinden, okuldaki tüm çalışanları destek eğitim programına yardımcı olmaya hazırlamak sorun olabilir ve bu durum olumsuz tutumlara yol açabilir. Bu gibi durumlarda destek eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmeni ile yakın etkileşim ve işbirliği içinde olmalı, destek eğitim alan öğrenciye sınıf içinde kullandığı eğitimsel yaklaşımlar konusunda danışmanlık yapmalı ve genel eğitim öğretmeni pozitif yaklaşımla işbirliği yapmaya teşvik etmelidir (Black ve Morris, 1974). Destek eğitim odası uygulamalarda yaşanan diğer bir sorun ise, programdan beklentilerin yüksek olması nedeniyle oluşabilecek motivasyon eksikliği, destek eğitim odası

programının özel eğitim sınıfına yardımcı olması gibi görevi olduğu düşünülmesi nedeniyle öğrencilerin burada olmak istememesi, okul idarecilerinin ilgisizliği, sınıf öğretmenleriyle yaşanan iletişim eksikleri ve materyal yetersizliği gibi nedenler gösterilmektedir (Coladarcı ve Breton, 1997).

Destek eğitim odası kullanımının avantajları, çocukların akademik başarısı ile sınırlı değildir. Ayrıca çocukların gelişimini, sosyalleşmesini, iletişim becerilerini ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilemekte, akranları ile bir arada olmalarını desteklemektedir (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2013). Destek eğitim odalarında öğretmenlerin dikkatini yönelttiği daha az öğrenci olduğu düşünüldüğünde kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler için oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Çünkü destek eğitimi odaları esnek ve etkili bir çalışma ortamı sağlamaktadır. Öğrenmek için yeterli zamanı olan ve bire bir ilgi gören öğrenciler konuları rahat öğrenir ve başarılı olurlar (Heward, 2013). Ayrıca öğretmenin bire bir eğitim vermesi öğrenciyi özel hissettirmekte, bu da onu öğrenmeye daha fazla motive etmektedir. Bu sayede öğrenci destek eğitim odasındaki iyi performansını sınıf ortamına aktarma fırsatı bulur ve sınıfta ihmal nedeniyle kaybettiği ilgi yeniden canlanır (Haynes ve Jenkins, 1986). Öte yandan, destek eğitim odasının öğretmenler üzerinde de bazı olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin çalışılan konuları öğrenebildiğini ve öğrencilerin öğrenmesi için daha fazla çaba gösterdiklerini görmekten mutlu olmaktadır. Bunun aileler üzerinde de bazı olumlu etkileri vardır. Çocuklarıyla ilgilenildiğini gözlemleyen ebeveynler, okula ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmekte ve çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılmaya gönüllü olmaktadır. Ayrıca çocuklarının konuları öğrenebildiğini görmekten mutlu olmakta ve bu tür girişimlerle çocuklarının öğrenme sorunlarının giderilebileceğini fark etmektedirler (McNamara, 1989). Destek eğitim odasının bazı dezavantajlarından da bahsetmek mümkündür. Buna göre öğretmenler genel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası arasında aktif olarak çalışarak zamanı iyi yönetme konusunda sorun yaşayabilirler. Bu süreçte etkili işbirliği kurulmazsa genel eğitim ile destek eğitim odası arasında dengeli bir yaklaşım kurmada güçlük yaşanabilmektedir. Bu durum destek eğitim hizmeti alan öğrencinin özgüvene zarar vermekte ve akranları ile iyi ilişkiler geliştirme fırsatlarını sınırlayabilmektedir (Heward, 2013).

Destek Eğitim Odası Hizmetinde Yer Alan Ekibin Rol ve Sorumlulukları

Destek eğitim odalarında görev yapan ilkokullarda ve ortaokullarda çeşitli branşlardan öğretmenler ve destek eğitimin liderliğini üstlenen okul yöneticileri yer almaktadır. Bu eğitimcilerin destek eğitimin yürütülmesinde önemli birer paydaş olarak rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel Eğitim öğretmeni destek eğitim odasının öğretimsel lideri konumundadır. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili tüm eğitim öğretim süreçlerinde önemli bilgi ve deneyimlere sahiptirler. Özel eğitim öğretmeni, destek eğitim odasındaki öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak için genel eğitim müfredatının uyarlanmasında, çocuğun genel eğitim sınıfında başarılı olması için ihtiyaç duyabileceği ek yardımların ve hizmetlerin sağlanmasında, öğretimin bireyselleştirilmesinde sorumlu kişidir. Özel eğitim öğretmeni, bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanmasında ve yürütülmesinde, öğretimsel materyalleri gözden geçirme ve program hazırlamada öğrenciyle birlikte çalışmaktadır (Chambers, 2015; Voltz, Sims ve Nelson, 2011). BEP'in uygulanması sürecinde zaman yönetimini planlamakta, genel eğitim öğretmeni ve diğer okul personeli (okul yöneticileri, rehberlik servisi) ile işbirliği yapmakta, genel eğitim öğretmenine danışmanlık hizmeti sağlamaktadır (Gherke ve Murri, 2006; O'Gorman ve Drudy, 2011).

Genel Eğitim Öğretmeni: Genel eğitim öğretmeni, destek eğitim odası ekibiyle yakın işbirliği içinde olmaktadır. Genel eğitim müfredatı hakkında ekip üyeleriyle paylaşımda bulunmakta, destek eğitim odasına devam eden öğrenciye sağlanan hizmetler veya eğitim programında yapılan uyarlamalar hakkında fikir belirtmekte, öğrencinin davranış problemleri hakkında sınıf yönetimi becerilerinden faydalanılmaktadır (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010). Genel eğitim öğretmeni ayrıca BEP ekibiyle, çocuğun uzun dönemli amaçları ile ilgili müfredattaki ilerlemelerinde ve süreç içerisinde sağlanan destek eğitim hizmetleriyle ilgili okul yöneticileri ve rehber öğretmenle paylaşımda bulunmakta, bütünleştirmenin hayata geçirilmesinde ders içi ve ders dışı etkinliklere özel gereksinimi olan öğrencinin aktif katılımı noktasında önemli destek sağlamaktadır (Cheng ve Ren, 2010; Sindelar vd., 2010).

Rehber Öğretmen: Rehber öğretmenler, psikoloji ve pedagojik eğitime sahip profesyoneller olmaları bakımından tanılar hakkında bilgi sahibidirler (Clark ve Breman, 2009). Rehber öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin destek eğitim odasına

yerleştirilmesinde ve değerlendirme sürecinde yer alması önemli görülmektedir. Ailelere rehberlik etmek ve tavsiyelerde bulunmak, okul personeline eğitim vermek gibi görevleri bulunmaktadır. Davranış konusunda uzmandır ve davranış problemi olan çocuklara yardımcı olmaktadır. Rehber öğretmenler destek eğitim hizmetinin yürütülmesinde, BEP geliştirme aşamasında, ilerlemelerin izlemesinde yer alan ve BEP toplantılarına katılarak destek eğitim odası ekibini oluşturan profesyoneller olarak çalışmaktadır (Desphande, 2013).

Okul yöneticileri: Okul yöneticilerinin, BEP'in yürütülmesinde özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve aile arasındaki işbirliğini sağlayan rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ayrıca organizasyon sürecini yönetirken olumlu ilişkiler inşa etme, denetleme, düzenleme ve koordinasyondan sorumlu lider bir konumda bulunmaktadır (DiPaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004).

Problem

Son yıllarda çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle, öğrenme güçlüğü olan bireylerin haklarında iyileşmeler gözlemlenmektedir. Özel gereksinimli çocukların yaklaşık %50'sini öğrenme güçlüğüne sahip bireyler oluşturmaktadır (Mercer, Mercer ve Pullen, 2011). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar eğitimlerini ayrı eğitim ortamlarında değil Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği gibi kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla, bireysel gereksinimleri doğrultusunda, gerekli destek eğitim hizmetleri ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak genel eğitim sınıflarında sürdürmektedirler. Bu çalışma yönetmelikte yer alan yasal düzenlemelerin uygulanabilirliği hakkında bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan eğitimin niteliği öğrencilerin akademik gelişimleri ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarının öğrencilerin gereksinimlerine ne derece katkı sağladığı hususlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu hususların dışında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sağlanan bütünleştirme eğitiminin önemli bir parçasının destek eğitim hizmetleri olduğu düşünüldüğünde araştırmanın önemi daha da artmaktadır. Çünkü bu araştırma ile destek eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli olup olmadığı değerlendirilerek, destek eğitim hizmetleri kapsamında yapılan uygulamalar, planlamalar hakkında alınan bilgilerle birlikte güncel durumun ortaya konulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu

noktadan hareketle araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi stratejilerinin destek eğitim ortamlarında nasıl tasarlanabileceği ve uygulanabileceği, aynı zamanda destek eğitim sistemlerinin etkili ve verimli yürütülmesi hakkında daha fazla bilgi edinileceği düşünülmektedir. Çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ortamlarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetlerinin veli, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticisi gibi paydaşların görüşleri alınarak belirlenmesine ve değerlendirilmesine odaklanılmıştır.

Amaç

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, aynı fiziksel öğrenme ortamında bulunmanın ve öğrenme süreçlerine katılmanın, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin tümüne fayda sağladığını savunmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Son zamanlarda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarındaki genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme, eğitim alması gereken öğrenme güçlüğü olan birey için doğal bir eğitim yöntemi olmakla birlikte, yasal bir haktır. Bunun için gerekli destek eğitim hizmetlerinin de sağlanması gerekmektedir (Odom, 2000). Bütünleştirme eğitiminin felsefesi özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin aynı eğitim ortamında, sunulabilecek en uygun eğitim fırsatları ile topluma hazırlanmasıdır. Bütünleştirme eğitimi stratejilerinin destek eğitim ortamlarında nasıl tasarlanabileceği ve uygulanabileceği konusunda daha fazla bilgi ihtiyacından yola çıkan bu çalışma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan paydaşların görüşleri alınarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticisi) görüşleri nelerdir?

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticisi) görüşleri nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticisi) çözüm önerileri nelerdir?
4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticisi) kişi ve kurumlardan beklentileri nelerdir?

Önem

Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin toplumsal açıdan bütünleştirmeye ulaşması, eğitim yıllarındaki başarılı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarından geçtiği görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında oldukça etkili olan destek eğitim hizmetlerinin planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesinin öğrenci, öğretmen ve ailelere katkısı çok değerli ve önemlidir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacına ulaşmasında etkili öğelerden bir tanesinin eksik olması zaman kaybı, öğrencilerde belirlenen amaçlara ulaşamama ve buna bağlı olarak kaygı, dışlanma, özgüven yetersizliği, akademik ve sosyal becerilerin gelişiminde yetersizlik gibi birçok olumsuz durum yaratabilir. Bu olumsuz durumlar başarılı bütünleştirmenin önüne geçebilir. Bu nedenle özel eğitim alanında başarılı çıktılar elde etmek için Türkiye’deki öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimlerinde bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları fikri benimsenmiştir. Bu bağlamda, yasal düzenlemelerle birlikte son dönemde akranları ile birlikte bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısında ciddi bir artış mevcuttur. Milli Eğitim İstatistiklerine bakıldığında bu sayının 310.275 öğrenci olduğu görülmektedir (MEB, 2023). Bir önceki yıl bu sayının 284.254 olduğu görülürken (MEB, 2022b), daha önceki yılda bu sayının 259.760 olduğu (MEB,

2021) karşımıza çıkmaktadır. Ancak ülkemizde son yıllarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına ilişkin araştırmalara bakıldığında (Armutcu, 2021; Aydın-Dalga, 2019; Günay, 2021; Irmak, 2020; Kaptan, 2019; Keser, 2016; Önder, 2021) kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının aksayan birçok yönüne ek olarak destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğine dair sonuçlara (Aydın, 2015; Aydın-Dalga, 2019; Günay, 2021; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Keser, 2016; Kış, 2013; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020) ulaşıldığı görülmektedir. Öte yandan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında doğrudan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetlerinin veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan paydaşların her birinin birlikte ele alındığı ve görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Çünkü her bir paydaşın destek eğitim hizmetlerinde aktif biçimde yer alarak sağladığı katkı ve bunun öğrenme güçlüğü olan öğrenci üzerindeki etkisi, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin tüm paydaşlarla bir bütün haline gelmesi adına önemli birer unsur olarak görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin potansiyellerini göstermelerinin en iyi yolu, paydaşlar arasında işbirliğinin varlığıdır. Herhangi bir paydaşın sorumluluğunun yerine getirmemesi özel gereksinimli öğrencinin dersi anlamada sorun yaşamasına neden olabilmektedir (Thurlow, Ysseldyke, Graden ve Algozzine, 1983). Özel gereksinimli öğrencinin yaşadığı sorunlar çözülmediğinde, müfredattaki konular zaman içinde işlendikçe kaynaştırma öğrencileri ile akranları arasında öğrenme düzeylerinde fark oluşma ihtimali bulunmaktadır. Zamanla bu fark daha da belirginleşir ve özel gereksinimli öğrenci akranlarıyla arasındaki bu açığı kapatamayacağını düşünerek ilgi ve motivasyon kaybı yaşayabilir. Bu durum öğrenciyi olumsuz etkileyebilir ve belli bir süre sonra okula yabancılaşabilir (McNutt ve Friend, 1985). Öte yandan, öğrencinin öğrenmeye çalışmadığını gözlemlediğinde öğretmenin motivasyonu düşebilir ve bir süre sonra öğretmen öğrenci etkileşiminde sınırlılığa ve hatta ihmale yol açabilir. Bu olumsuz süreç hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha olumsuz koşullara sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarda destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrenciler için iyi bir fırsat haline gelmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda, öğrenme güçlüğü çeken kaynaştırma öğrencisinin sorunlarını çözmek için destek eğitim odası önemli bir yere sahiptir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenci sayısının her geçen sene arttığı göz önüne alındığında, MEB tarafından yaygınlaştırılması amaçlanan destek eğitim hizmetleri ilkökul ve ortaokul

kademelerinde sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve öğrencilerin bireysel özellikleri bakımından farklılık gösterebilmektedir. Çünkü kademeler arası eğitsel gereksinimler ve öğrenci ihtiyaçları bağlamında farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki öğrenme güçlüğü olan, eğitimlerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla devam öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinde yaşadığı sorunlara ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri, kişi ve kurumlardan beklentilere yönelik öneriler sunularak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma 2022/2023 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ilinin farklı ilçe/bölgelerinde destek eğitim hizmeti alan öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Dolayısıyla araştırma, bu formdaki görüşme sorularından elde edilen yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Bütünleştirme: Bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine göre en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için çeşitli eğitim hizmetleri sunarak genel eğitim okullarında kullanılan uygun eğitim uygulamalarını belirlemektedir (McLeskey vd., 2004). Salend (2016) ise bütünleştirme eğitimi, okul ve toplum içinde kabul ve aidiyete dayalı bir okul ortamı yaratmak için paydaşları bir araya getiren bir felsefe olarak tanımlamaktadır.

Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği, tipik gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada olarak, tüm eğitim kademeleri ve kurumlarda uygulanan, bireysel ve sosyal olarak okuldan sonraki yaşamlarına hazırlayan, tüm bunlarla birlikte destek eğitim hizmetlerinin de verildiği eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2013).

Öğrenme Güçlüğü: Okuma, yazma, bilgiyi işleme, dili anlama ve kullanma (konuşma dili, yazı dili) becerilerindeki sınırlılıklarından dolayı akademik becerilerde güçlükler yaşayan, buna karşın ortalama veya ortalamanın üstünde zekâyâ sahip olan bireylerin grubunu gösteren terimdir (Mastropieri ve Scruggs, 2013).

Destek Eğitim Hizmetleri: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal veya insani bir sorunu anlamaya yönelik, kelimelerle oluşturulmuş, karmaşık ve bütünsel bir resim oluşturmaya dayalı, bilgi verenlerin ayrıntılı görüşlerini içeren ve doğal bir ortamda yürütülen bir sorgulama sürecidir (Creswell ve Creswell, 2017). Nitel araştırma yaklaşımları, araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı kendi içinde anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan durumu çok boyutlu olarak ortaya koyma olanağı tanımaktadır (Işıkoğlu, 2005). Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aldıkları destek eğitim hizmetlerin çeşitli paydaşların görüşlerine dayalı olarak incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırılmak istenen durumlar hakkında ayrıntılı biçimde akıl yürütemediğimizde derinlemesine çalışma imkânı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmaların temel amaçlarından biri, benzer yaşantılara sahip insanların ortak düşünce ve algılarına odaklanarak, davranışlarını yönlendiren kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Fenomenolojik araştırmalarda sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Johnson ve Christensen, 2019). Görüşmeler insanların bireysel deneyimleri ve tutumlarına yönelik fikir vermesi yönüyle nitel araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama tekniği olarak belirtilmektedir (Peräkylä ve Ruusuvuori, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı bu çalışmanın verileri de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği;

yaygın olarak kullanılmakta olan bir görüşme tekniğidir (Karasar, 2017). Bu görüşme tekniğinde görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanmış, görüşülen kişilere sorulmuştur. Görüşmeci, görüşme sırasında gerekli durumlarda görüşme yapılan kişiye sorularla ilgili olarak ek açıklamalar da yapabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sürecinin önceden planlanması ve hazırlanması, ardından sistematik bir görüşme gerçekleştirilebilmesi açısından araştırmacıya rahatlık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıların görüşmeye yön vermesi, görüşmenin hem kalitesini arttırmakta hem de araştırmacıya veri zenginliği sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Mili Eğitim Bakanlığı bünyesinde kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim alan öğrenme güçlüğü tanısına sahip, birinci kademedeki (ilkokul) ve ikinci kademedeki (ortaokul) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumlarla çalışılmaktadır. Bu kapsamda ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulur ya da önceden belirlenmiş olan ölçüt kriterleri kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2016). Bu amaçla Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden öğrenme güçlüğüne sahip çocukların velileri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve okul yöneticileri çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4

Katılımcılara Yönelik Betimsel Bilgiler

Katılımcılar	Okul Türü	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mezuniyet Alanı	Şimdiki Branşı	Öğrenim Durumu	Destek Eğitim (Yıl)	Öğrenci Sayısı	Haftalık Ders Saati	Seminer Alma	Veli Yakınlık	Veli Yaş	Veli Öğrenim Durumu	Veli Meslek	Veli Çocuk Sayısı	Okul Yöneticiliği (Yıl)
Veli1	İ	K									Anne	34	Ortaokul	Kuafor	2	
Veli2	İ	K									Anne	41	İlkokul	Çalışmıyor	2	
Veli3	İ	K									Anne	45	Üniversite	Memur	2	
Veli4	İ	K									Anne	35	Üniversite	Öğretmen	1	
Veli5	İ	K									Anne	31	Üniversite	Öğretmen	2	
Veli6	İ	K									Anne	47	Lise	Çalışmıyor	3	
Veli7	İ	K									Anne	37	Üniversite	Grafik Tas.	2	
Veli8	İ	K									Anne	42	Üniversite	Öğretmen	2	
Veli9	O	E									Baba	43	Üniversite	Memur	2	
Sosyal1	O	K	21	Coğrafya	Sos. Bil.	Lisans	8	2	2	Hayır						
Türkçe1	O	K	31	TDE	Türkçe	Lisans	12	4	2	Evet						
Türkçe2	O	K	20	TDE	Türkçe	Lisans	2	2	2	Evet						
Türkçe3	O	K	20	Türkçe	Türkçe	Lisansüstü	10	1	1	Evet						
Türkçe4	O	E	20	Türkçe	Türkçe	Lisansüstü	15	3	2	Hayır						
Türkçe5	O	K	36	TDE	Türkçe	Lisans	10	2	3	Evet						
Sınıf1	İ	K	14	Sınıf	Sınıf	Lisans	14	2	8	Evet						
Sınıf2	İ	K	25	Sınıf	Sınıf	Lisans	10	2	4	Evet						
Sınıf3	İ	K	34	Sınıf	Sınıf	Lisans	20	2	8	Evet						
Sınıf4	İ	K	20	Sınıf	Sınıf	Lisans	6	1	4	Evet						
Sınıf5	İ	E	38	Sınıf	Sınıf	Lisans	3	2	8	Hayır						
Sınıf6	İ	K	26	Sınıf	Sınıf	Lisans	4	1	4	Evet						
Sınıf7	İ	K	14	Sınıf	Sınıf	Lisans	3	1	2	Hayır						
Sınıf8	İ	E	30	Sosyoloji	Sınıf	Lisans	10	1	2	Evet						
Sınıf9	İ	K	28	Sınıf	Sınıf	Lisans	8	2	4	Hayır						
Sınıf10	İ	K	34	Sınıf	Sınıf	Lisans	10	3	6	Evet						
Sınıf11	İ	E	25	Sınıf	Sınıf	Lisans	15	1	4	Evet						
Sınıf12	İ	K	15	Sınıf	Sınıf	Lisansüstü	4	1	8	Evet						
Sınıf13	İ	K	12	Sınıf	Sınıf	Lisansüstü	12	3	6	Evet						

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Katılımcılara Yönelik Betimsel Bilgiler

Sınıfl4	İ	K	18	Sınıf	Sınıf	Lisansüstü	3	4	8	Evet	
PDR1	İ	E	24	EPD	PDR	Lisans				Evet	
PDR2	İ	K	29	EPD	PDR	Lisansüstü				Evet	
PDR3	İ	K	30	EPD	PDR	Lisans				Evet	
PDR4	O	K	9	PDR	PDR	Lisansüstü				Evet	
PDR5	O	K	33	Sınıf	PDR	Lisans				Evet	
Okul Yöneticisi1	İ	E	35	İlahiyat	Müdür	Lisansüstü				Evet	16
Okul Yöneticisi2	İ	K	20	Sınıf	Müd. Yrd.	Lisans				Evet	15
Okul Yöneticisi3	İ	E	33	Sınıf	Müdür	Lisans				Evet	12
Okul Yöneticisi4	İ	E	36	Sınıf	Müdür	Lisansüstü				Evet	15
Okul Yöneticisi5	O	K	27	Tek. Tas.	Müd. Yrd.	Lisans				Evet	7
Okul Yöneticisi6	O	E	30	Kam. Yön.	Müdür	Lisansüstü				Evet	14
Matematik1	O	K	16	Matematik	Matematik	Lisans	6	3	3	Hayır	
Matematik2	O	K	18	Matematik	Matematik	Lisans	10	4	6	Hayır	
Matematik3	O	K	14	Matematik	Matematik	Lisansüstü	4	2	2	Hayır	
Matematik4	O	K	25	Matematik	Matematik	Lisans	13	2	3	Evet	
Matematik5	O	K	19	Matematik	Matematik	Lisansüstü	6	3	6	Evet	
Matematik6	O	K	10	Matematik	Matematik	Lisans	10	1	2	Hayır	

İlkokul: İ, Ortaokul: O, Kadın: K, Erkek: E, Türk Dili ve Edebiyatı: TDE, Türkçe Öğretmenliği: Türkçe, Sınıf Öğretmenliği: Sınıf, İlköğretim Matematik: Matematik, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik: PDR, Eğitimde Psikolojik Hizmetler: EDP, Teknoloji Tasarım: Tek. Tas., Kamu Yönetimi: Kam. Yön., Sosyal Bilgiler: Sos. Bil., Müdür Yardımcısı: Müd. Yrd.

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmanın katılımcıları öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip 9 öğrenci velisi, ortaokulda destek eğitim hizmeti yürüten 5 Türkçe branş öğretmeni, ortaokulda destek eğitim hizmeti yürüten 6 matematik branş öğretmeni, ortaokulda destek eğitim hizmeti yürüten 1 sosyal bilgiler öğretmeni, ilkokulda destek eğitim hizmeti yürüten 14 sınıf öğretmeni, ilkokul ve ortaokulda görev yapan 5 rehber öğretmen ve ilkokul ve ortaokulda idarecilik görevi olan 6 okul yöneticisi olmak üzere 46 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecine Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan (EK-1) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler (EK-2) alınarak başlanmıştır. Ardından okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya katılım ölçütlerini karşılayan öğrenme güçlüğü çocuklar ve ebeveynleri belirlenmiştir. Belirleme işleminin ardından gönüllü ebeveynlerden veli onam formunu (EK-3) imzalamaları istenmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunu (EK-4) doldurmaları sağlanmıştır. Aynı şekilde çalışma boyunca tüm katılımcı paydaşlara demografik bilgi formları (öğretmenler için EK-5, rehber öğretmenler için EK-6, okul yöneticileri için EK-7) ses kayıtları esnasında sorulmuş ve doldurulmuştur. Yine benzer biçimde her görüşme öncesi katılımcı öğretmenlere ve okul yöneticilerine gönüllü onam formları (EK-8) imzalatılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların ses kayıtları dinlenmiş ve deşifre işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren 46 katılımcının ses kayıtlarının süresi 12:46 dakika ile 53:47 dakika arasında, sayfa sayısı ise 6 ile 12 sayfa arasında değişiklik göstermektedir. Deşifreler toplam 473 sayfadan oluşmaktadır. Katılımcılara ait görüşme takvimi ve görüşme sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcılara Ait Görüşme Takvimi ve Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Görüşme Ortamı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)
Veli1	Veli Bekleme Odası	05.04.2023	15.46
Veli2	Veli Bekleme Odası	07.05.2023	14.07
Veli3	Veli Bekleme Odası	07.05.2023	36.54
Veli4	Veli Bekleme Odası	18.05.2023	30.31
Veli5	Öğretmenler Odası	22.05.2023	27.50
Veli6	Öğretmenler Odası	13.05.2023	22.44
Veli7	Rehberlik Servisi	10.05.2023	25.03
Veli8	Rehberlik Servisi	24.05.2023	37.10
Veli9	Rehberlik Servisi	25.05.2023	30.14
Sosyal1	Destek Eğitim Odası	27.04.2023	18.39
Türkçe1	Öğretmenler Odası	27.04.2023	21.37
Türkçe2	Öğretmenler Odası	05.05.2023	18.17
Türkçe3	Öğretmenler Odası	08.05.2023	53.47
Türkçe4	Öğretmenler Odası	26.04.2023	27.34
Türkçe5	Öğretmenler Odası	12.05.2023	30.38
Sınıf1	Destek Eğitim Odası	31.03.2023	42.15
Sınıf2	Destek Eğitim Odası	03.04.2023	24.12
Sınıf3	Destek Eğitim Odası	04.04.2023	19.14
Sınıf4	Öğretmenler Odası	04.04.2023	21.52
Sınıf5	Öğretmenler Odası	04.04.2023	23.28
Sınıf6	Öğretmenler Odası	04.04.2023	22.02
Sınıf7	Destek Eğitim Odası	04.04.2023	18.58
Sınıf8	Destek Eğitim Odası	06.04.2023	14.52
Sınıf9	Öğretmenler Odası	07.04.2023	31.12
Sınıf10	Öğretmenler Odası	24.04.2023	18.07
Sınıf11	Öğretmenler Odası	02.05.2023	29.47
Sınıf12	Destek Eğitim Odası	09.05.2023	34.39
Sınıf13	Öğretmenler Odası	05.05.2023	40.10
Sınıf14	Öğretmenler Odası	02.05.2023	29.40
PDR1	Rehberlik Servisi	03.04.2023	27.48
PDR2	Rehberlik Servisi	31.03.2023	15.35
PDR3	Rehberlik Servisi	02.05.2023	45.31
PDR4	Rehberlik Servisi	05.05.2023	29.46
PDR5	Rehberlik Servisi	26.04.2023	33.24
Okul Yöneticisi1	Çalışma Ofisi	03.04.2023	13.24
Okul Yöneticisi2	Çalışma Ofisi	05.04.2023	32.00
Okul Yöneticisi3	Çalışma Ofisi	11.04.2023	14.06
Okul Yöneticisi4	Çalışma Ofisi	27.04.2023	20.59
Okul Yöneticisi5	Çalışma Ofisi	08.05.2023	29.22
Okul Yöneticisi6	Çalışma Ofisi	02.05.2023	24.07
Matematik1	Öğretmenler Odası	27.04.2023	19.05
Matematik2	Destek Eğitim Odası	27.04.2023	20.45
Matematik3	Destek Eğitim Odası	27.04.2023	12.46
Matematik4	Destek Eğitim Odası	04.05.2023	19.01
Matematik5	Destek Eğitim Odası	26.04.2023	32.26
Matematik6	Destek Eğitim Odası	26.04.2023	23.54

Görüşme

Görüşmeler, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, görüşme yoluyla katılımcıların bir konu hakkındaki düşüncelerini kendi sözcükleri ile nasıl yorumladıkları hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Bogden ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler dikkatli bir hazırlık süreci ve planlama gerektirmektedir. Araştırmacının görüşme öncesi kendine uygun bir tarz belirlemesi, neleri nasıl soracağı, kimlerle görüşme gerçekleştireceği, görüşmeyi nasıl kaydedeceği ve yazıya dökceği gibi konuları tasarlaması gerekmektedir (Mertens, 2023; Willig, 2013).

Bu araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır (Creswell ve Poth 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sıklıkla kullanılmakta olan bir görüşme tekniğidir (Karasar, 2017). Buna göre görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanarak görüşülen kişilere sorulmaktadır. Görüşmeci, görüşme sırasında gerekli durumlarda problemi derinlemesine incelemek amacıyla görüşme yapılan kişiye araştırma sorularıyla ilgili olarak ek açıklamalar da yapabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sürecinin önceden planlanması ve hazırlanması, ardından sistematik bir görüşme gerçekleştirilebilmesi açısından araştırmacıya rahatlık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıların görüşmeye yön vermesi, görüşmenin hem kalitesini arttırmakta hem de araştırmacıya veri zenginliği sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının kapsam geçerliği için üç uzman görüşüne başvurulmuştur (Given, 2008). Bu uzmanların ikisi özel eğitim öğretim elemanı olup daha önce nitel araştırma yürütmüşlerdir. Diğer ise ölçme ve değerlendirme alanında öğretim elemanı olup, nitel araştırma yöntemi hakkında bilgi sahibidir. Öğretim elemanlarından gelen dönütler çerçevesinde görüşme sorularında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her bir paydaş için hazırlanan görüşme formlarının son hali ek (veli görüşme soruları EK-9, öğretmen görüşme soruları EK-10, rehber öğretmen görüşme soruları EK-11, okul yöneticisi görüşme soruları EK-12) olarak sunulmuştur.

Uzman görüşleri alınan görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek adına araştırma katılımcıları arasında yer almayan destek eğitim hizmeti yürütülen bir ilkokuldaki bir öğrenci velisi, bir sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen ve bir okul yöneticisi ile pilot görüşmeler yürütülmüştür (Creswell ve Poth, 2016). Pilot

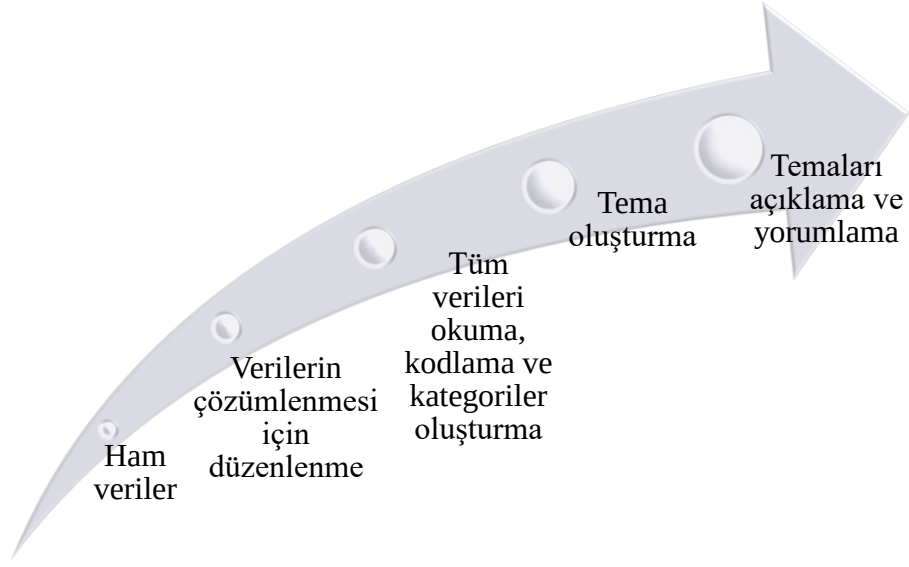
görüşmelerin ardından görüşme sorularının veri toplama için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve görüşmelere geçilmiştir. Buna göre görüşmeler destek eğitim hizmeti alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinden ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce her bir katılımcıdan ses kaydı alınacağına dair onay alınmıştır. Görüşmelerin planlanmasında okul rehber öğretmenlerinin desteği alınmış ve katılımcılarla randevular oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenci velileri ile okullarda veli bekleme odası, öğretmenler odası, rehberlik servisi gibi alanlarda, genel olarak öğretmenlerle okullardaki destek eğitim odası ve öğretmenler odasında, rehber öğretmenlerle rehberlik servisinde ve okul yöneticileri ile çalışma ofislerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde metinlerdeki ifadelerden araştırma soruları için önemli olan noktaları belirleyip değerlendirmek, elde edilenleri birbiriyle ilişkilendirerek açıklamak ve kavramlara ulaşmak esas alınmaktadır (Creswell ve Poth, 2016). Temel amaç birbirine benzeyen kavramları temalar çerçevesinde yorumlayarak herkesin anlayacağı biçimde açıklayıp, okuyucuya sunmaktır. İçerik analizinde bütünü ortaya koymak açısından doğrudan alıntılardan yararlanılmaktadır. Genel olarak içerik analizi kodlama, anlamı inceleme ve temanın yaratılması yoluyla sosyal gerçekliğin bir tanımının sağlanması için tasarlanmış sistematik bir süreçtir (Berg ve Latin, 2008). Nitel araştırma yönteminde yapılan içerik analizinde verilerden kodlar oluşturulması ve bu kodlar üzerinden temaların ortaya çıkarılması yolu izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yüz yüze görüşme yoluyla toplanan veriler, kısa notlar ve ses kayıtları biçiminde dijital olarak kaydedilmiştir. Daha sonra dijital ortamdaki ses kayıtları dinlenerek deşifreleri yapılmış ve yazıya dönüştürülmüştür. Verilerin güvenilirliğinin sağlanması için ses kayıtları dökümleriyle birlikte bir Türkçe öğretmeni tarafından dinlenmiş ve yazılanlar ile karşılaştırılmıştır. Uzmanın görüşme dökümleri üzerinde yaptığı düzenlemelerle birlikte son hali verilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından analiz için hazır hale getirilen veriler detaylı biçimde okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen bu kodlar araştırmanın bulgular

kısımında yer alacak temalar ve açıklamalar için temel oluşturmaktadır (Creswell ve Poth, 2016). Araştırmada kod, kategori ve temaların oluşturulmasında MAXQDA 2022 programından yararlanılmıştır. Tüm katılımcı paydaşların deşifreleri gerçekleştirildikten sonra son okumalar yapılmış ve dosyalar çalışmaya hazır hale getirilmiştir. Ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiş, toplam 794 koda ulaşılmıştır. Daha sonra kod birleştirmeleri yapılarak 241 kod elde edilmiştir. Araştırmacı kodları inceleyip kavramlar halinde yorumlamıştır. Sonrasında her bir araştırma sorusuna yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Ardından bu benzer kavramlar temalar halinde gruplandırılarak sonuçlar araştırmanın amacına yanıt verecek şekilde organize edilmiştir. Özetle, birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek, kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Temalar, bu analizlerin ana ürünü olarak planlanmıştır.

İçerik analizinin güvenilirliği nitel araştırmalar için kodlamanın doğru şekilde gerçekleştirildiği ile doğru orantılıdır (Creswell ve Poth, 2016). Sonrasında tüm veriler ve hazırlanmış kod seti daha önce nitel analiz yöntemi ile çalışma yürütmüş özel eğitim alanında iki ayrı uzmana gönderilmiş, kodlama yapması ve temaları oluşturması istenmiştir. Uzmanların kodlamaları ile araştırmacının kodladığı veri seti karşılaştırılarak değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ortaya çıkan olası farklı kodlar üzerinde tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ve iç tutarlılığı; Miles ve Huberman'ın Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Araştırmada bu oran % 92 olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Nitel Araştırmada Verilerin Çözömlenmesi

Nitel araştırmalar, araştırma yürütölen konuya derinlemesine açıklık getirilebilmesi açısından değeri görölmektedir (Patton, 2014). Bununla birlikte araştırmanın ele alınış biçimi, araştırma sürecinin şeffaf olması, sonuçların güvenilir olması ve teorik çerçevenin güçlü olması da önemli görölen diğeri konulardır (Patton, 2014). Nitel araştırma yaklaşımlarında, geçerlik için göröşölen kişilerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bu yoldan hareketle sonuçları açıklamak önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenirlik ise olayların araştırmacıdan farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007). Nitel araştırmalarda tüm bunlar güven duyulabilirlik olarak adlandırılan süreçlerin sistematik bir biçimde işlenmesine bağlıdır. Nitel araştırmaları geçerlik bağlamında iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (aktarılabirlik); güvenilirlik bağlamında ise iç tutarlılık güvenilirliği (tutarlılık) ile dış güvenilirlik (doğrulanabilirlik) ölçütleri olarak ele almak mümkündür (Ravitch ve Carl, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların doğasında geçerlik güvenilirlik kavramları nicel araştırmalara göre farklı anlamlar ifade etmektedir. Geçerlik kavramı araştırma sonuçlarının yansız ve şeffaf biçimde gözlemlenmesi ve ele alınmasıyla açıklanmaktadır. Bu noktada karşımıza

iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (aktarılabirlik) kavramları çıkmaktadır. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğinden ziyade iç güvenirlik (tutarlılık) ve dış güvenirlik (doğrulanabilirlik) anlamlarına taşımaktadır. (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Ravitch ve Carl, 2019). Geçerlik kavramını Creswell ve Báez (2020), bulguların doğru veya anlaşılır olması şeklinde belirtmektedir. Silverman (2013) yorumların inanılır olmasına vurgu yapan bir kavram olarak açıklarken; Goodman (2008) ise, araştırmanın ortaya koymayı öne sürdüğü şeyi gerçekten ortaya koyabilmesi olarak ifade etmektedir. Güvenirlik, yürütülen araştırmada aynı ölçümlerin farklı araştırmacılar tarafından farklı katılımcı grubuna uygulandığında aynı sonuçları verme olasılığını, yani ne ölçüde tekrarlanabileceğini ifade etmektedir (Merriam, 2009).

İnandırıcılık. İnandırıcılık, bir konuda ortaya koyulan çıkarımın doğruluğunun veya yanlışlığının en iyi ifadesi olması şeklinde belirtilmektedir. Araştırma bulgularının gerçeklikle ne kadar örtüştüğü ve ne kadar uyumlu olduğu, bulguların gerçekte olanı yansıtması, araştırmacıların gerçekten ölçmeyi amaçladıkları şeyi ölçmesi gibi sorularla ilgilenmektedir (Merriam, 2009). Araştırmacı, katılımcılarla derinlemesine etkileşimler kurarak, güvenilir bir ilişki inşa eder ve onların gerçek düşüncelerini, deneyimlerini ve perspektiflerini ifade etmelerini sağlar. Bu etkileşimler, araştırmacının katılımcıların güvenini kazanmasına ve araştırma sonuçlarının katılımcıların gerçek deneyimlerini yansıtmasına olanak tanır. Araştırmacı görüşme sürecinde katılımcılarla iyi bir ilişki kurarak güven bağı inşa eder ve onların gerçek düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Araştırmacı ve katılımcı arasında kurulan sağlıklı etkileşim yoluyla kazanılan bu güven ilişkisi sonucunda araştırma sonuçlarının katılımcıların gerçek fikirlerinden ve deneyimlerinden üretilmesini fırsat vermektedir. Bu araştırma kapsamında inandırıcılığın sağlanması için, (1) Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmacının ve alanyazındaki çalışmaların içeriğinden yararlanılmıştır. Ayrıca oluşturulan görüşme formu daha önce nitel araştırma yürütmüş öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. (2) Araştırmacı katılımcılarla bir güven ilişkisi inşa ederek, onların gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamış, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığını ve diledikleri anda çalışmadan ayrılacaklarını ifade etmiştir. Araştırmacı, görüşme ses kayıtlarının sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağını, kişisel bilgilerin korunacağını katılımcılara bildirmiştir. Böylece araştırmaya katılım gösterenlerin dürüst ve açık bir görüşme

gerçekleştirmesi sağlanmıştır. (3) Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Böylelikle hem bir amaca yönelik örnekleme tercih edilmiş hem de araştırma sorularına nitelikli yanıt verebilecek katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik. Aktarılabilirlik, bulguların arasındaki temel bazı benzerlikler nedeniyle başka ortamlar, başka katılımcıların varlığı ya da başka durumlarda ne ölçüde uygulanabileceği ve genelleştirilebileceği ile ilgilidir (Merriam, 2009; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Nitel bir araştırmada aktarılabilirliği sağlamanın yolu, çalışmanın katılımcılarının, çalışma ortamının ve çalışma koşullarının ayrıntılı tanımlamasıyla mümkündür. Böylece okuyucu, araştırma sonuçlarını başka bağlamlara veya başka katılımcılara uygulama potansiyelini değerlendirebilir (Braun ve Clarke, 2013). Bu araştırma kapsamında aktarılabilirliğin sağlanması için, (1) Araştırmanın yöntem bölümü ayrıntılı biçimde açıklanmış, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler ayrıntılı bir şekilde çözümlenmiştir. Ayrıca araştırmanın problemi, önemi ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. (2) Araştırmanın sonucunda çözümlenen veriler kod, kategori ve temalar baz alınarak düzenlenmiş ve yorum eklemekten doğrudan alıntılar kullanılarak aktarılmış, ayrıntılı biçimde katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Böylece, araştırmanın doğruluk ve geçerlilik düzeyi desteklenerek, okuyucunun araştırma sonuçlarına güven duyması ve bunları başka bağlamlara aktarabilmesi amaçlanmıştır.

Tutarlılık. Tutarlılık, yapılan çalışma ile ilgili benzer gözlemlerde bulunan farklı araştırmacılar tarafından elde edilen, alan notları ve transkriptler gibi verilerin analizinden türetilen anlamlar dizisinin yeterince uyumlu olma düzeyi olarak ifade edebilmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu araştırma kapsamında tutarlılığın sağlanması için, (1) Araştırmanın verileri kodlanırken değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdesini belirlemek için önerilen yöntem, rastgele seçilen ve toplam veri setinin %10-25'ini temsil eden kısım üzerinde yapılan tekrarlı kodlamalardır (O'Connor ve Joffe, 2020). Bu kapsamda, araştırmacı tarafından rastgele seçilen yedi görüşme başka bir uzman tarafından tekrar kodlanmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak yapılan hesaplamada, önerilen görüş birliğinin % 80 üzerinde olması durumu sağlanmış ve

güvenirlik yüzdesi % 92 olarak bulunmuştur. (2) Araştırmacı, çalışmanın her aşamasını detaylı bir şekilde raporlaştırmış böylece şeffaflığın sağlanması hedeflenmiştir.

Doğrulanabilirlik. Doğrulanabilirlik, araştırma bulgularında araştırmacının özne yargılarının değil, araştırmada üzerinde durulan konuya ait ürünü olması düzeyidir. Doğrulanabilirlik için genel ölçütün öznel arası anlaşma olduğunu ifade eden Lincoln ve Guba (1985), birden fazla araştırmacının bir fenomen üzerinde hemfikir olduğu durumların doğrulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında doğrulanabilirliğin sağlanması için, (1) Araştırmanın ses kayıtları ve görüşme metinleri bağımsız üç uzman araştırmacı tarafından incelenmiştir. Verilerin doğru bir şekilde deşifre edilmesi ve çözümlenmesi için titizlikle çalışılmış ve bu süreçlerde herhangi bir yanlılığa izin verilmemiştir. (2) Araştırma, katılımcıların görüş ve deneyimlerine dayanan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılar, araştırmanın sonuçlarının gerçekliğini ve temsil gücünü katkı sunup doğrulanabilirliğini artırmıştır. Buna ek olarak araştırmacının özenle yürüttüğü metodolojik süreci açık, şeffaf bir biçimde sunması da bir diğer ölçüt olarak nitelendirilmektedir. Bu araştırmanın verilerin çözümlenmesi aşamasının yukarıda bahsedilen geçerlik ve güvenirlik teknikleri göz önünde bulundurularak yürütülmüştür.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt oluşturmak amacıyla bütünleştirme kapsamında ilkokul ve ortaokullarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin paydaş görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmasına yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular destek eğitim hakkındaki genel görüşler, destek eğitim hakkındaki sorunlara ilişkin görüşler, destek eğitim hakkında sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve destek eğitim hakkındaki sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentiler olmak üzere her araştırma sorusu için oluşturulan bir tema olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur. Sonrasında her bir paydaşın ilgili araştırma sorusuna verdiği yanıtlar çerçevesinde oluşturulan kod, kategori ve temalara ilişkin detaylı açıklamaları paylaşılmıştır. Bununla birlikte tüm paydaşların görüşlerinin işlendiği tablolarda gösterilmiştir. Bu çalışmada eğitimci paydaşların görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan analizler üç grup altında toplanmıştır. Bu gruplar öğretmenler (ilkokullarda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenleri), rehber öğretmenler ve okul yöneticileridir. Diğer grup ise, öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip veliler olarak çalışmada yer almıştır. Araştırmacı, çalışmanın tümüne ait kodları 4 tema altında düzenlemiş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sıklıkla kullanılan kodlar, kod bulutu ile Şekil 2’de görselleştirilerek sunulmuştur.

Tablo 6

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşlerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

	Öğretmenler			Rehber Öğretmenler	
	İlkokul	Ortaokul	Toplam		Toplam
<i>Olumlu Görüşler</i>				<i>Olumlu Görüşler</i>	
Destek Eğitimin Gerekliliği	12	13	25	BEP Toplantılarında İşbirliği Yapma	6
Rehberlik Servisinin Olumlu Etkileri	6	8	14	Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları	2
BEP Toplantılarında Görüş Bildirme	4	9	13	Destek Eğitimin Gerekliliği	2
Öğretmenlerin Olumlu Etkileşimi	4	7	11	Destek Eğitim Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir	1
Aile Katılımının Olumlu Etkileri	3	7	10	Aile Katılımının Olumlu Etkileri	1
Destek Eğitim ÖG Olan Öğrenciyi Motive Ediyor	7	2	9	<i>Olumsuz Görüşler</i>	
Destek Eğitimin ÖG Olan Öğrenciye Kazanımları	4	3	7	Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu	2
Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları	0	5	5	Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık	2
Özel Eğitim Kurumunun Öğrenciye Katkıları	2	2	4	Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri	2
Destek Eğitimi Günlük Hayatla İlişkilendirme	2	1	3	Kalabalık Sınıf Mevcutları	1
Öğretmenle Öğrencinin Olumlu Etkileşimi	1	1	2	<i>Diğer Görüşler</i>	
Özel Eğitim Kurumuna MEB'in Desteği	0	1	1	Bölgelere Göre Öğrencilerin İhtiyaçları Farklılaşabiliyor	4
<i>Olumsuz Görüşler</i>				Destek Eğitime Nasıl Başlanacağına Karar Verme	4
Kalabalık Sınıf Mevcutları	12	7	19	BEP Toplantısının İçeriği	1
Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu	6	8	14	Destek Eğitimin Mevcut Niteliği ve Kalitesi	1
Ailenin Sınırlı Bilgisi	7	5	12	Bir Okul Günü Nasıl Geçiyor	1
Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı	5	5	10		
Destek Eğitim Evde Desteklenmeli	7	0	7		
Genel Eğitimde Derslerin Verimsiz Geçmesi	2	2	4		
İlgisiz Ebeveynin Olumsuz Etkileri	0	3	3		
Pandeminin Olumsuz Etkileri	0	2	2		
Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri	2	0	2		
Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık	0	1	1		
Sınıf İçi Yardımın Dezavantajları	0	1	1		
<i>Diğer Görüşler</i>					
Bir Okul Günü Nasıl Geçiyor	8	1	9		
Destek Eğitimin İşleyişi	3	4	7		
Türkçe ve Matematik Ağırlıklı Yürütülüyor	6	0	6		
Öğrenci Düzey Tespitinin Yapılması	1	4	5		
Destek Eğitimin Mevcut Niteliği ve Kalitesi	2	3	5		

(Devam ediyor)

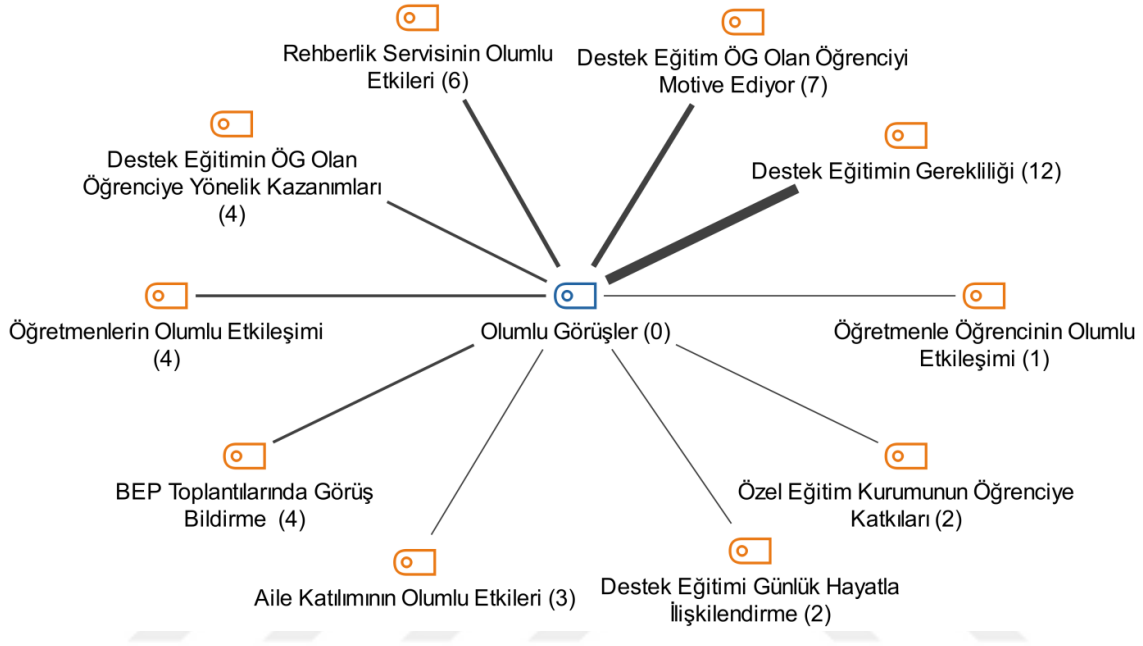
Tablo 6 (Devam)

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşlerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

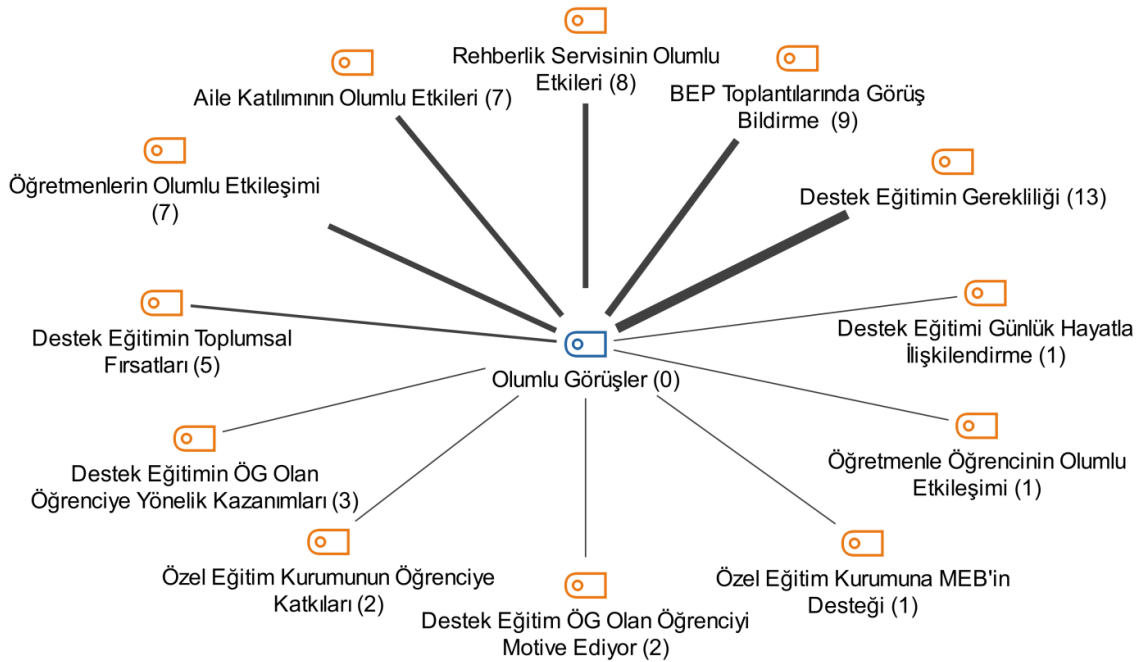
Destek Eğitimde Devamlılık Esas Olmalı	4	0	4
Destek Eğitim Müfredatı Paralel Yürütülüyor	4	0	4
Destek Eğitimin Son Yıllardaki Gelişimi	2	2	4
Bölgelere Göre Öğrencilerin İhtiyaçları Farklılaşıyor	2	1	3
Okul Yöneticileri		Veliler	
<i>Olumlu Görüşler</i>		<i>Olumlu Görüşler</i>	
Destek Eğitimin Gerekliliği	5	BEP Toplantılarına Aktif Katılım Sağlama	5
BEP Toplantılarını Yönetme	2	Destek Eğitimin Gerekliliği	5
Rehberlik Servisinin Olumlu Etkileri	2	Destek Eğitim ÖG Olan Öğrenciyi Motive Ediyor	3
Destek Eğitim Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir	1	Öğretmenle Öğrencinin Olumlu Etkileşimi	3
Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları	1	Velinin Destek Eğitim Öğretmenine Güveni	3
Aile Katılımının Olumlu Etkileri	1	Destek Eğitimi Günlük Hayatla İlişkilendirme	2
<i>Olumsuz Görüşler</i>		MEB Tarafından Desteklenme	1
Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı	3	Destek Eğitim Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir	1
Ailenin Sınırlı Bilgisi	2	Aile Katılımının Olumlu Etkileri	1
İlgisiz Ebeveynin Olumsuz Etkileri	1	Özel Eğitim Kurumunun Öğrenciye Katkıları	1
<i>Diğer Görüşler</i>		Destek Eğitimin ÖG Olan Öğrenciye Kazanımları	1
Destek Eğitimin İşleyişi	2	Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları	1
Destek Eğitimin Mevcut Niteliği ve Kalitesi	1	<i>Olumsuz Görüşler</i>	
Bir Okul Günü Nasıl Geçiyor	1	Destek Eğitim Evde Desteklenmeli	8
		Ailenin Sınırlı Bilgisi	4
		Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı	3
		Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu	2
		Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık	2
		Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri	2
		Sınıf İçi Yardımın Dezavantajları	1
		<i>Diğer Görüşler</i>	
		Türkçe ve Matematik Ağırlıklı Yürütülüyor	5
		Destek Eğitimin İşleyişi	2
		Destek Eğitime Nasıl Başlanacağına Karar Verme	1
		BEP Toplantısının İçeriği	1
		Destek Eğitimin Son Yıllardaki Gelişimi	1

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Genel Görüşleri

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması içinde bulunan Olumlu Görüşler kategorisine ait başvurdukları kodlar Şekil 3 ve Şekil 4'te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri



Şekil 4. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri

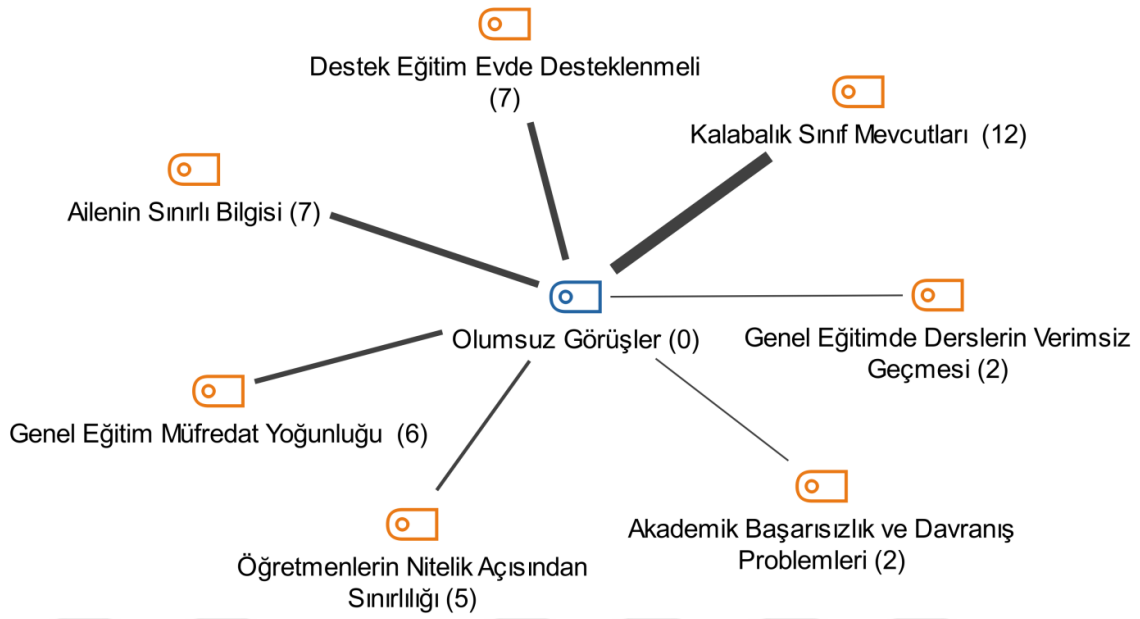
Şekil 3 ve Şekil 4’te ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması altındaki Olumlu Görüşler kategorisine ait kodlar görülmektedir. Öğretmenlerin, Olumlu Görüşler kategorisi içinde bulunan destek eğitim hizmetlerinin önemli ve faydalı olduğuna yönelik Destek Eğitimin Gerekliliği (25) koduna, ilkokul (12) ve ortaokul (13) gruplardan benzer sayıda frekansla katılım sağlandığı görülmektedir. Aynı şekilde katılımcı öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerinde sık sık başvurduklarını belirttikleri, sürecin koordinesinden sorumlu rehber öğretmenlere yönelik, Rehberlik Servisinin Olumlu Etkileri (14) koduna sınıf öğretmenlerinin 6, branş öğretmenlerinin 8 frekans verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin birbirleri arasındaki olumlu etkileşimin ve ailelerin sürece aktif katılımlarının destek eğitim hizmetlerine katkı sağladığı yönündeki Öğretmenlerin Olumlu Etkileşimi (11) ve Aile Katılımının Olumlu Etkileri (10) kodları ve verilen frekanslarının benzer sayıda olduğu görülmektedir. Destek eğitim hizmetlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenci üzerinde motivasyon kaynağı olabildiği ve öğrencinin özgüvenine olumlu katkı sağladığı yönündeki Destek Eğitim ÖG Olan Öğrenciyi Motive Ediyor (9) koduna ilkokul öğretmenlerinden 7 frekans, ortaokul öğretmenlerinden 2 frekans verilmiştir. Bütünleştirme eğitiminin toplumsal katkı yaptığına yönelik Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (5) koduna verilen frekansların tamamın ortaokuldaki branş öğretmenlerinden gelmesi dikkat çekmektedir. Tablo 7’de ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşler kategorisine ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 7

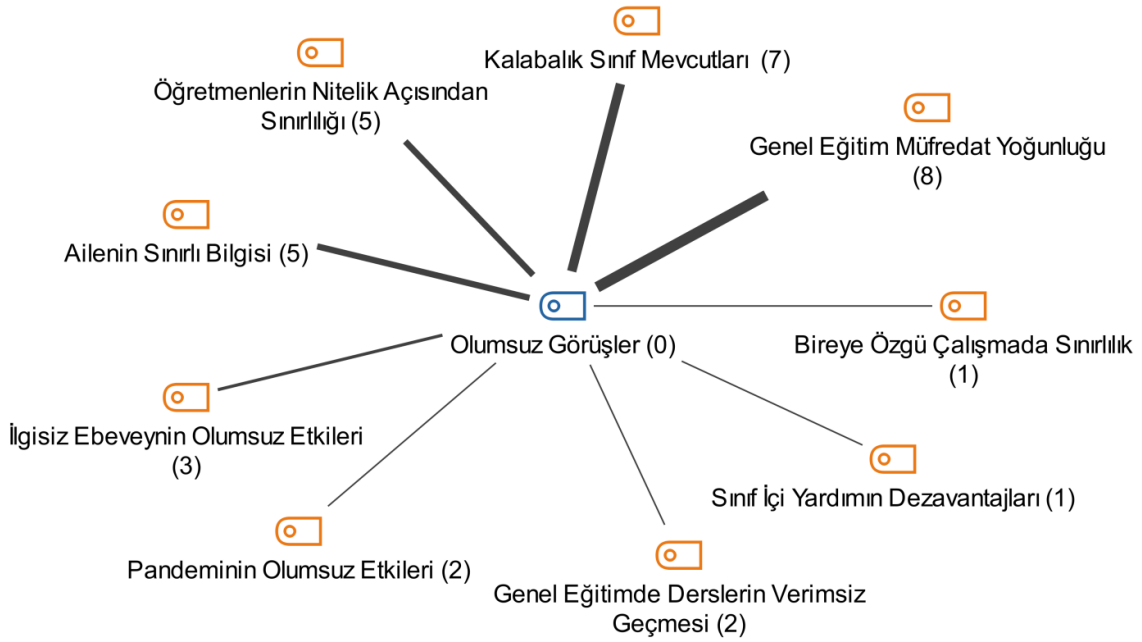
Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
		Sınıf Öğretmenleri/Branş Öğretmenleri
Destek Eğitimin Gerekliliği (25)	TÖ1	“Şimdi destek eğitimi kesinlikle yararlı görüyorum. Hele algılaması zayıf olan çocuklarda destek eğitimin, birebir eğitimin çocuklar açısından yararlı olduğunu görüyorum. En azından o çocuğu öğretmenin dinlemesi, o çocuğun bir bakışına önem vermesi, ağzından çıkan bir sözcüğe önem vermesi, çocuğun bir kişi tarafından önem görmesi, değer görmesi çocuk açısından çok olumlu. Sınıfta biz bu çocuklarla çok ilgilenemiyoruz. Hani ilgilensek belki bir dakika ilgilenebiliriz. 35 kişilik bir sınıfta düşünün ama bir öğretmen destek sınıfına alıyor ve bir öğretmen onunla pek çok konuda konuşabiliyor, çocuğu dinliyor, çocuğun eksikliğini görüyor, bilinç düzeyini görüyor, psikomotor düzeyini görüyor. Dolayısıyla ben destek eğitimlerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuğun kendine güveninin gelişmesi açısından...”
Rehberlik Servisinin Olumlu Etkileri (14)	SÖ6	“Biz rehber öğretmenlerimizle bağlantılı olarak yürütüyoruz bu çalışmaları. Bizim yetersiz kaldığımız alanlarda da onlar bize yol göstermiş oluyorlar.”
Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (5)	MÖ1	“Tabi ki öğrenci açısından, kendi seviyesine göre ve kendi anlama şekline göre bilgiyle karşılaşmış oluyor. Diğer öğrenciler de biz şunu düşünüyoruz biz kapsayıcı bir eğitim yani bütün öğrencilerin işte din, dil, ırk ayrımı olmaksızın ya da herhangi bir işte üstün yetenekli, özel eğitilmiş ya da normal düzeyde öğrenci olmaksızın bunların aynı sınıfta olmasını amaçlıyoruz. Çünkü bunlar aynı topluma katılacaklar. O yüzden de bizim amacımız bunların hepsinin aynı sınıfta olması ama hepsinin kendi seviyesine göre ilerlemesi, diğerleri açısından, farklılıklar açısından, yani toplumdaki diğer kişilere bakış açısı, öğrenci açısından tabii ki onlara bir farklılık, bir anlamlılık kazandırıyor.”
Destek Eğitimi Günlük Hayatla İlişkilendirme (3)	SÖ14	“Hani biraz da onu artık günlük hayata hazırlıyorum ben mesela bir markete gittiğinde alışveriş yapacaksın diyorum, ben nasıl yapacam öğretmenim unutuyorum diyor. Ona hesap makinesiyle işlem gösterdim. Hani günlük hayatını devam ettirmesi için o tür bilgiler daha çok veriyorum. Çünkü şey diyor, kantine gidiyorum, arkadaşlarım alışveriş yapıyor ama ben toplayamıyorum. Öğrenmişti toplamayı ama günlük hayata uyarlayamıyor. O yüzden diyorum hesap makinesi kullanacaksın öyle bir durumda en azından. Yanlışlık yapmazsın kantine indiğinde o şekilde yapıyor şu anda toplama ve çıkarmada onu ve o unutmuyor en azından diyor artık para üstünü tam alabiliyorum.”

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması içinde bulunan Olumsuz Görüşler kategorisine ait başvurdukları kodlar Şekil 5 ve Şekil 6’da görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 5. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri



Şekil 6. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Şekil 5 ve Şekil 6'da ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması altındaki Olumsuz Görüşler kategorisine ait kodlar görülmektedir. Olumsuz Görüşler kategorisini incelediğimizde Kalabalık Sınıf Mevcutları (19) koduna verdikleri frekansla genel eğitim sınıf

mevcutlarının bütünleştirme bağlamında sınıf içindeki destek eğitim hizmetlerine yönelik bir sınırlılık oluşturduğuna yönelik fikir belirtmiştir. Bu koda dair ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin 12, ortaokuldaki branş öğretmenlerinin 7 frekans bildirdikleri görülmektedir. Ailenin Sınırlı Bilgisi (12) koduna ilkokul grubundaki öğretmenlerden 7, ortaokul grubundaki öğretmenlerden ise 5 frekans verilmiştir. Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğuna yönelik hem ilkokul (6) hem de ortaokul (8) öğretmenlerinden benzer sayılarla toplam 14 frekans verildiği görülmektedir. Destek Eğitim Evde Desteklenmeli (7) koduna ise sadece sınıf öğretmenlerinin frekans vermesi dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Tablo 8’de ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşler kategorisine ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir

Tablo 8

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
Sınıf Öğretmenleri/Branş Öğretmenleri		
Kalabalık Sınıf Mevcutları (19)	TÖ1	“Çünkü sınıf mevcudlarımız kalabalık. Farklı düzeyde çocuklar var. Ailede iyi eğitim almış çocuklar iyi eğitim almamış çocuklar, okul kültürüne uymayan çocuklar. Şimdi öğretmenin tek sorumluluğu BEP’li çocuklarla ilgilenmek olsa sorun belki çözülür ama biz orada aile kültürü almamış, iyi eğitilmemiş, okul kültürüne uymayan, sorunlu çocuklarımız da var. Biz onlarla da ilgileniyoruz bir taraftan... Başka çocuklar da var ve çok zengin, çok kalabalık. Yoğun bir müfredatımız var bir taraftan da ona vermeye çalışıyoruz. Sınava öğrenci yetiştirmeye çalışıyoruz. Bütün bunları düşündüğümüz zaman BEP’li çocukların arada kaynayıp gittiğini bile düşünüyorum.”
Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu (14)	SÖ13	“Bir kere her şeyden önce sınıf sayısının çok yüksek olmaması gerekiyor. Bu öğretmenle alakalı bir durum değil ama öğretmenin bütün performansını etkileyen bir durum. Yani sınıf sayısı 20’nin üzerine çıktığı zaman o çocuklarla birebir çalışma imkânını kaybediyorsunuz elinizden. Yani dürüst olmam gerekirse açıkçası evet kitabına göre konuşabilirim burada... Ben 20 tane 30 tane çocukla çalışma yaparken bir çocuğu yanıma çekip çalışmıyorum onunla. Yani ona istediğim kadar somut veri vereyim eline, istediğim kadar çalışma kağıtları... Yani bunu yapamıyorum. Çünkü 40 dakikalık ders yani müfredatlarımız da ne yazık ki çok ağır.”
Ailenin Sınırlı Bilgisi (12)	TÖ2	“Bu konuda bir kere önce ailelerin bilgilendirilmesi çok önemli. Aile çocuğuna nasıl yardım edeceğini bilmiyor. Bir kere bakanlığımızın bu konuya el atması gerekli. Bu konuda aileleri yetiştirilmeli. Bir kere aile eğitilmeli, aile öğretilmeli. Hatta bu ilkokulda çekirdekten başlamalı. Bu tür çocuklar tespit edilmeli ve Milli Eğitim Bakanlığı daha ilkokul yaşlarında birinci sınıftayken tespit edildiği an aileler bilgilendirilmeli”

(Devam ediyor)

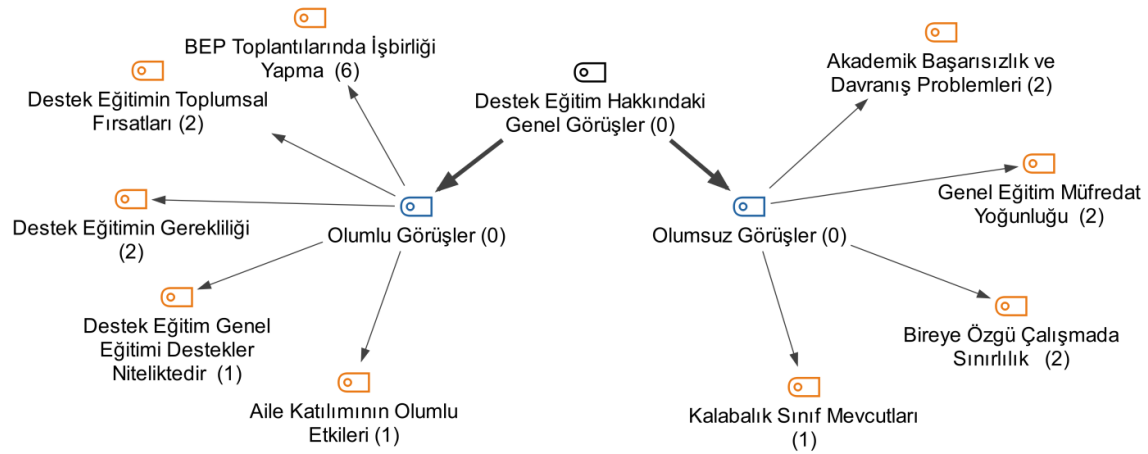
Tablo 8 (Devam)

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Destek Eğitimin Son Yıllardaki Gelişimi (4)	MÖ6	“Çocuk anlamında avantajları da var, dezavantajları da var. Avantajlarından bahsedecek olursam, çocuk birebir matematik anlamında odaklanıyor, akademik eğitim oluyor. Şimdi ders esnasında olsaydı burada eğitim ve kopuşlar oluyordu. Çünkü ben ders esnasında konu da anlatmak zorundayım. Diğer öğrenciler de var ama birebir olduğu zaman daha faydalı oluyor, daha verimli geçiyor ve sınavlarda ayrı soru hazırlanıyor. Biz diğer öğretmenlerle istişare ediyoruz, diyorum ki bakın bu konuyu çalıştık bundan soru sorabilirsin öğrencinin hani yazılı ayrı oluyor, çocuk ayrı yüksek not alıyor. Kendinin düzeyinde sorular soruyoruz. Bu çok avantajlı. Dezavantajı da çocuk kaynaştırma olduğu için diğer çocuklar bunun kaynaştırma olduğunun farkına vardıkları için, destek eğitimi aldığını bildikleri için her şeyin farkındalar. Biraz çocuklar bunun duyulmasından da çekiniyorlar, dışlandıklarını hissediyorlar o şekilde...”
---	-----	--

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Genel Görüşleri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması kapsamında başvurdukları kodlar Şekil 7’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 7. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri

Şekil 7’de Rehber Öğretmenlere ait Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler temasının iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Olumlu Görüşler kategorisi altında, BEP Toplantılarında İşbirliği Yapma (6), Destek Eğitimin Gerekliliği (2), Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (2), Destek Eğitim Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir (1) ve Aile Katılımının Olumlu Etkileri (1) kodları bulunmaktadır. Olumsuz

Görüşler kategorisi altında Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu (2), Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık (2), Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri (2) ve Kalabalık Sınıf Mevcutları (1) kodları yer almaktadır. Tablo 9’da ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan rehber öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 9

Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
<i>Rehber Öğretmenler</i>		
Olumlu Görüşler		
BEP Toplantılarında İşbirliği Yapma (6)	PDR2	“Rehber öğretmeni olarak BEP biriminde sorumluyuz. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken BEP birimi var. Orada rehber öğretmenin sorumlulukları var ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili kararlar alıyoruz. Ekip olarak okulda o ekibin bir parçası, orada sorumluluğunuz var ve şey BEP’lerin değerlendirilmesi işte nasıl uygulanıyor o konularda yine takibi konusunda da yine öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunuyoruz.”
Destek Eğitime Nasıl Başlanacağına Karar Verme (4)	PDR1	“Destek eğitim veren öğretmenler. Yani destek eğitim veren kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim veren öğretmenler ve o öğrencilerin faydalanması gereken bir programın gerekliliği ile ilgili söylüyorum. Yani öğretmen biraz daha kendi başına kendisi bulmak zorunda ne öğretmesi gerektiğini öğretmen kendisi bulmak zorunda. Onun yöntemini kendisi bulmak, bildiği kadarıyla uygulamak zorunda. Hani bunun daha böyle bir profesyonel, sistematik işte birinci modülde şu verilecek ikinci modül modülde şu verilecek gibi daha şey olması lazım. Yani bunda eksiklik var bence.”
Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (2)	PDR5	“Ama okul dışındaki zamanla ilgili benim sorunun. Hiç akademik bir şeyden bahsetmiyorum şu anda. Şimdi bakın size şunu söyleyeyim. Bu çocuk öğrenme güçlüğü diyoruz ya. Yani bu çocuk öğrenme güçlüğü hiçbir şey mi öğrenemiyor? Öğrenebileceği şeyler var. Biz öğrenebileceği şeyleri kaçırıyoruz. Çocuğun öğrenemeyeceği şeyleri ısrarla öğretmeye çalışıyoruz, ısrarla matematik öğrensin diye zorluyoruz, ısrarla Türkçe’de dil bilgisini öğrensin diye zorluyoruz. Ama hayır kardeşim bu çocuğun öğreneceği şeyler var. Bu çocuk belki iyi bir makineci olacak, belki iyi bir tornacı olacak, belki iyi bir elektrikçi olacak. Yani bilmiyorum belki iyi başka bir şey olacak. Çocuğun yapamayacağı şeyleri zorlayarak çocuğun özgüvenini, başarısızlık duygusunu her şeyini zedeliyoruz. Toplumun içine gönderiyoruz. Sonra çocuk kendini ispat edebilmek için ne yapmaya başlıyor? Şiddet, zorbalık bilmem ne. Sonra böyle şeyler yaşamaya başlıyoruz. Benim derdim okul bakın biz okulların içerisinde gerçekten pek çok okulu artık kabullendik. Öğrencilerimiz de bu çocuklar artık dışlamıyor, damgalamıyor. Bakın yani orada da bir bilinç oluştu. Bizim okulumuzda yok en azından. Bu çocuklar okul dışında kayboluyor.”

(Devam ediyor)

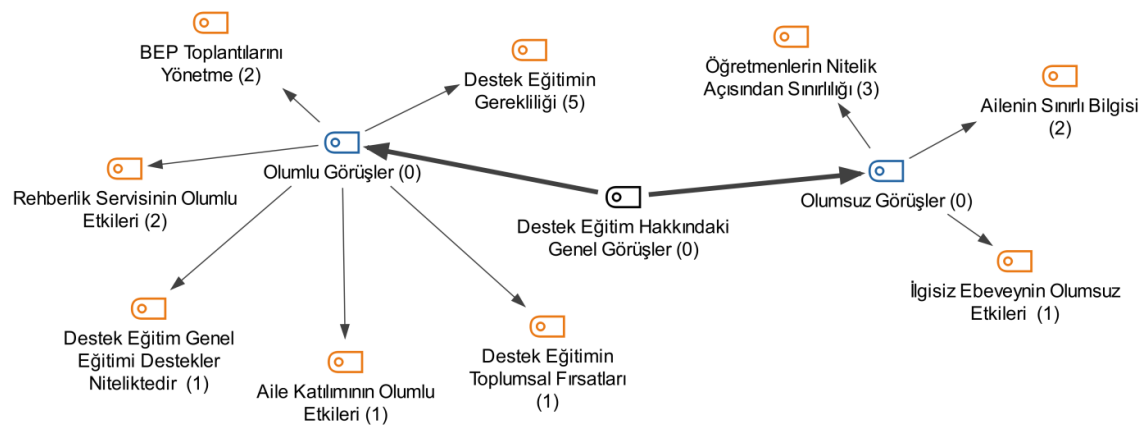
Tablo 9 (Devam)

Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri**Olumsuz Görüşler**

Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri (2)	PDR4	“Başka çocuklara verme sorunu da oluyor. Ayrıca bu öğrenciler başarısızlığı çok sık yaşadıkları için kendilerini ifade etme alanı da bulamadıkları için çok fazla davranış problemi gösteren yani bu tanımlara eşlik eden davranış problemleri gösteren çok çocuk gördük. Öfke duyguları, stres duyguları daha yüksek olduğu için tepkisel davranışları da yüksek oluyor. Yani çocuk değerli hissetmediği için başarılı hissetmediği için agresyonları da yüksek oluyor. Bence birbirini etkileyen şeyler daha bir problem çıkabiliyor. Oysaki rahatlatmak lazım öğretmeni ve öğrenciyi bu anlamda bu tür değişiklikler, bu tür düzenlemeler...”
Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık (2)	PDR3	“Destek eğitim kurumları pekiştirectir. Çünkü destek eğitim kurumunun iki saatte bir çocuğa alıp da götürmesi mümkün değil. Mümkün değil yani. Hele ki böyle ticari amaçla açılan özel eğitim kurumları ve sırf parayla bakıyorsa olaya oradan eğitim de bekleme ve ben çok öğrencime oradan vazgeçmişimdir ve öğretmenleriyle de ciddi kavga etmişimdir. Hayatımda hiçbir öğrenciyi destek eğitimi kurumu önermem. Bana gelirler hocam hangi destek eğitim kurumu ben bilmem derim ama sonrasında takip ederim. Mesela bir öğrenciye yalnızca o günkü ödevi yaptırıyormuş öğretmen. Bir süre sonra öğretmenle konuşurken bunu fark ettim. Aradım özel eğitim kurumunu bu çocuğu biz dedim oraya ödev yaptırmaya yollamıyoruz ki. Bizim amacımız bu çocuğun öğrendiğini orada 2 saat pekiştirmesi.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Genel Görüşleri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması kapsamında en sık başvurdukları kodlar Şekil 8’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri

Şekil 8’de Okul Yöneticilerine ait Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler temasının iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Olumlu Görüşler kategorisi altında, Destek Eğitimin Gerekliliği (5), BEP Toplantılarını Yönetme (2), Rehberlik Servisinin Olumlu Etkileri (2), Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (1), Destek Eğitimi Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir (1) ve Aile Katılımının Olumlu Etkileri (1) kodları bulunmaktadır. Olumsuz Görüşler kategorisi altında Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı (3), Ailenin Sınırlı Bilgisi (2) ve İlgisiz Ebeveynin Olumsuz Etkileri (1) kodları ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 10’da ilkököl ve ortaokul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
Okul Yöneticileri		
Olumlu Görüşler		
Destek Eğitimin Gerekliliği (5)	OY3	“Destek Eğitim çok gerekli ama ben yetersiz olduğunu düşünüyorum. Türkiye’de destek eğitim denilince akla sadece akademik eğitim geliyor. Bu çocuklarımız çok özel çocuklar olduğu için onlarla yapılan akademik çalışmalarda, diğer öğrencilerine yapılan akademik çalışmalarla çok hızlı neticeler alınmıyor. Onun için biraz daha oyuna dönük programın, müfredatın ona göre dizayn edilmesi, öğretmenlerin de her yıl bu konularda hizmetiçi kurslardan geçirilmesi gerekiyor.”
Destek Eğitim Genel Eğitimi Destekler Niteliktedir (1)	OY1	“Yani kaynaştırma öğrencilerinin öğrenim içerisinde normal öğrenim içerisinde gösterilmesi gereken ilgiyi tam alamadıkları ama destek eğitimiyle bunu telafi ettiklerini görüyoruz. Yani bunun daha sistematik hale getirilmesi. Yani kendi sınıf öğretmenine çocuk alıyor ama bunun dışında da başka öğretmenlere alması anlamında daha etkili olacağını düşünüyorum.”
Destek Eğitimin İşleyişi (2)	OY4	“Takip etmesi çok zor açıkçası çok yani olmuyor. O yüzden de yani öğretmen şunu biliyor. Yani bir tarafta 25 tane öğrenci var, sınıfta 25 tane öğrenciye bir eğitim verilmesi gerekiyor. Yetiştirmesi gereken bir program var bir tane de özel eğitim öğrencisi var orada. Şimdi öğretmen o 25 tane öğrenci bir kenara bırakıp bir öğrenci ile ilgilenemiyor. Bunun teknik olarak da mümkünatı yok. Ha bu çocuk eğitim almamalı mı? Kesinlikle almalı. Ama bunun planlamasını iyi yapılması gerekiyor.”
Olumsuz Görüşler		
Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı (3)	OY4	“...Belki ileriki sorularda vardır ama öğretmen bulmakta çok büyük sıkıntı çekiyoruz. Destek eğitim verecek öğretmen bulmakta sıkıntı çekiyoruz. Çünkü elinizde fazla öğretmen olması gerekiyor ki destek eğitim odasına verebilelim. Var olan öğretmen zaten zaman dilimi içerisinde kendi öğrencileriyle ilgilendiği için ekstra olarak destek eğitimi vermek istemiyor. Fazla öğretmen bulmak gerekiyor. Şu aşamada da fazla öğretmen bulmak çok büyük sıkıntılı. Birçok okul destek eğitim yapamıyor.”

(Devam ediyor)

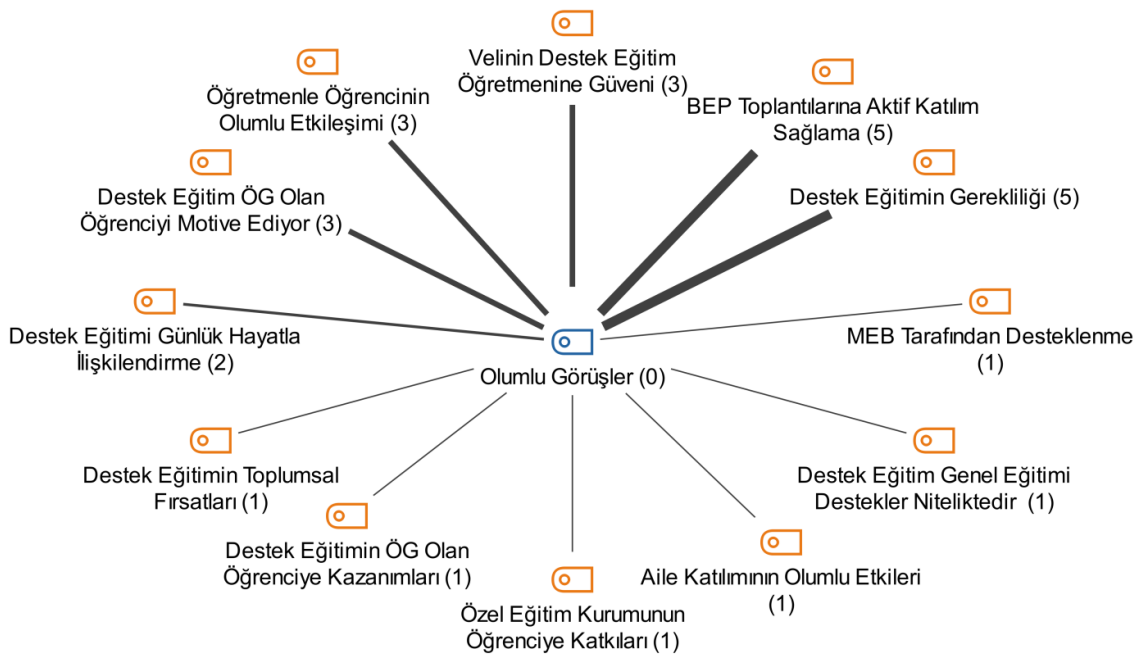
Tablo 10 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Genel Görüşleri

İlgisiz Ebeveynin Olumsuz Etkileri (1)	OY6	“Ben şunu net söyleyeyim. Burada öğretmen, öğrenci, veli bir sac ayağıysa öğretmen okulda kaynaştırma öğrencileriyle ilgili müfredatın öngördüğü eğitim öğretimin hepsini yapıyor, kabulleniyor. Öğrenci, öğretmenini velisinden, ailesinden daha önde tutuyor. Ama ihmal edilen taraf veli ayağı. Siz 8 saat öğrenciyi burada tutuyorsunuz ama 8 saatin sonunda eve gittiği zaman öğretmenin gösterdiği bu kadar ilgiyi ailesinde bulamıyor.”
--	-----	--

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Genel Görüşleri

İlkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin, Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması içinde bulunan Olumlu Görüşler kategorisine ait başvurdukları kodlar Şekil 9’da görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 9. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Şekil 9’da velilerin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması altındaki Olumlu Görüşler kategorisine ait kodlar görülmektedir. Olumlu Görüşler kategorisi altında Destek Eğitimin Gerekliliği (5), BEP Toplantılarına Aktif Katılım Sağlama (5), Destek Eğitim Öğ Olan Öğrenciyi Motive Ediyor (3), Öğretmenle Öğrencinin Olumlu Etkileşimi (3), Velinin Destek Eğitim Öğretmenine Güveni (3), Destek Eğitimi Günlük

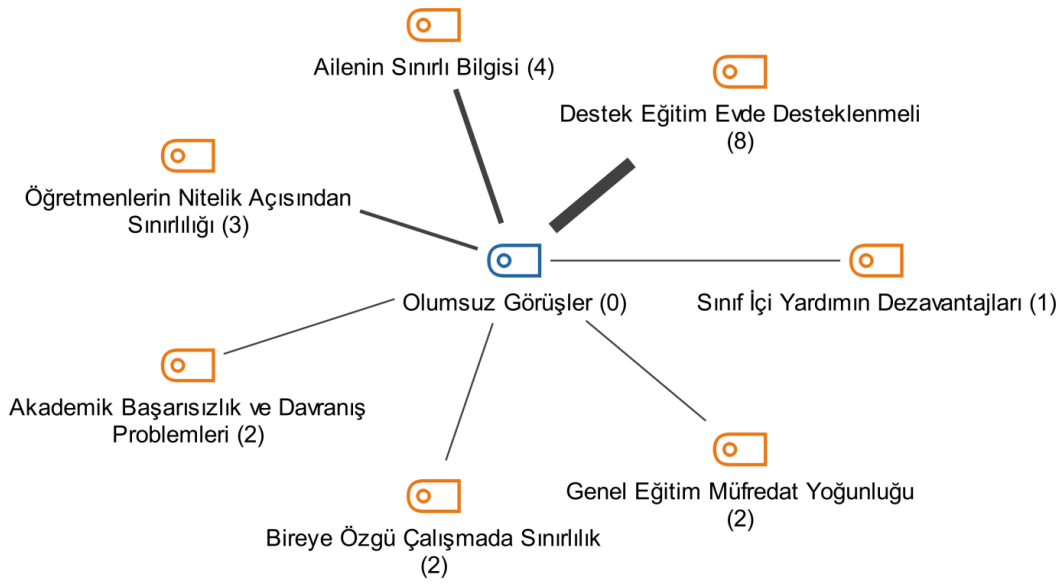
Hayatla İlişkilendirme (2), MEB Tarafından Desteklenme (1), Aile Katılımının Olumlu Etkileri (1), Özel Eğitim Kurumunun Öğrenciye Katkıları (1), Destek Eğitimin ÖG Olan Öğrenciye Kazanımları (1) ve Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (1) kodları ve ilgili frekansları bulunmaktadır. Tablo 11’de öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşler kategorisine ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 11

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
		Veliler
Destek Eğitimin Gerekliliği (5)	V3	“Onun çok faydasını gördük. Destek eğitimle derslerinde ilerleme kaydetti. Elif’in yazımında sıkıntılarımız çok büyüktü. Şu anda defter düzeni oluşturdu. Defter düzeni bile yoktu. Destek eğitime Elif severek geliyor. Şöyle öğretmenle de alakalı işte. Arada bir ufak ufak molalar veriyor. Çocuğu çok fazla sıkımlıyor ders konusunda ve çocuk o konuda ilerliyor şu anda. Ben çok faydalı buluyorum. Destek eğitim kesinlikle olmalı.”
Destek Eğitim ÖG Olan Öğrenciyi Motive Ediyor (3)	V5	“...Yazması da düzeliyor. Geçen sene istemezken bu sene hafta sonu olduğunda anne ne zaman pazartesi olacak, okula gitmek istiyorum. Ben öğretmenimi, arkadaşlarımı özledim demeye başladı. Öğretmeni özgüveni yani güçlü oldu diyor, hep parmağı kaldırıp tahtaya çıkmak istiyor, okumak istiyor diyor...”
Destek Eğitimin Toplumsal Fırsatları (1)	V8	“Şimdi şöyle. O kadar çok bu alan, bu konuyla ilgili farkındalık o kadar çok arttı ki. Eskiden çocuk yapamayınca bilmiyor, tembel çalışmıyor falan deniliyordu ama öyle bir şey yok bence. Bu farklı bir öğrenme yöntemi gerektiren bir durum. Çok da arttı böyle çocuklar. Daha doğrusu toplumda farkındalık arttı aslında. Önceden de belki de vardı, bilmiyorlardı. Dediğim gibi tembel diye etiketliyorduk ama çok fazla. Herkes eşit öğrenemez bence. Öğrenme güçlüğü değil. Öğretememe güçlüğüdür diye düşünüyorum ben bunu hep en başında öyle düşündüm. Öğretememek, hitap edememek... Bir kere çocuğun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı. Her çocuk aynı sistemle anlayamıyor maalesef.”

İlkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin, Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması içinde bulunan Olumsuz Görüşler kategorisine ait başvurdukları kodlar Şekil 10’da görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 10. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Şekil 10’da velilerin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkındaki Genel Görüşler teması altındaki Olumsuz Görüşler kategorisine ait kodlar görülmektedir. Olumsuz Görüşler kategorisi altında Destek Eğitim Evde Desteklenmeli (8), Ailenin Sınırlı Bilgisi (4), Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı (3), Genel Eğitim Müfredat Yoğunluğu (2), Bireye Özgü Çalışmada Sınırlılık (2), Akademik Başarısızlık ve Davranış Problemleri (2) ve Sınıf İçi Yardımın Dezavantajları (1) kodları ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 12’de öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşler kategorisine ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 12

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
Veliler		
Destek Eğitim Evde Desteklenmeli (8)	V1	“Boşvermişlik değil de hocam şey gibi böyle okumak istemiyor. Matematik yapmak istiyor. Matematiğin de problemlerini okumadan hemen cevabını oraya tak tak ha yazayım. Sadece tek sıkıntısı okumak istememesi.”
Ailenin Sınırlı Bilgisi (4)	V4	“Veliler bu konularda hiçbiri özel eğitimin ne olduğunu bilmiyorlar. O kadar zayıf ki anlatamam size... Yani ben ilk araştırdığım, okuduğum senelerde de öyleydi, çok zayıftı.”
Öğretmenlerin Nitelik Açısından Sınırlılığı (3)	V9	“Okulların iyi olması lazım. Benim şansına şu an okullar iyi. Benim küçük meselem ilk yaşadığım geçen seneki sıkıntılar. Daha o zamanlar sıkıntılar küçüktü, ilkokulda baktım olacak gibi değil, öğretmen değiştirdim, okul değiştirdim rahatladım. Kötü öğretmen de var kötü idareci de var... Hani iyi öğretmen, iyi okul da, iyi idareci de var...”

2. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Görüşleri Nelerdir?

Bu araştırma sorusunda ilkokul (sınıf) ve ortaokul (Türkçe, matematik) öğretmenlerine, rehber öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik sorulmuş ve gelen yanıtlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tüm paydaşlar için, Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşler teması oluşturulmuş ve kodlarla birlikte Tablo 13'te sunulmuştur.



Tablo 13

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Kod Matrisi Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

Öğretmenler	Toplam	Rehber Öğretmenler	Toplam
<i>Sorunlara İlişkin Görüşler</i>		<i>Sorunlara İlişkin Görüşler</i>	
Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz	18	Rehber Öğretmenin Veli ve Öğretmene Müşavirliği	7
Destek Eğitim Odasının Fiziksel Koşulları Geliştirilmeli	16	Rehber Öğretmenin Destek Eğitimi Koordinasyonu	4
Sınıf İçinde ÖG Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması	13	Ölçme ve Değerlendirmeyi ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama	2
Ölçme ve Değerlendirmeyi ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama	13	Öğretmenlerin Destek Eğitimi Maddi Getiri İçin Yapması	1
Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama	12	Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama	1
ÖG Olan Öğrencinin Unutma Problemi	8	RAM Tanıları Objektif Değil	1
Genel Eğitimi ÖG Olan Öğrenciye Göre Uyarlama	8	Etiketleme Kaygısının Tanılamayı Geciktirmesi	1
Öğretmenlerin Destek Eğitimi Maddi Getiri İçin Yapması	6	Tanılanın Ailenin Müdahalesine Açık Olması	1
Öğrencilerin BEP'li Olarak Etiketlenmesi	6	Rehber Öğretmenin RAM'la İşbirliği	1
Ailelerin Tanı Almaya Yönelik Ön Yargıları	5	Rehber Öğretmenin Velisi Hastaneye Yönlendirmesi	1
RAM Tanıları Objektif Değil	5	Rehber Öğretmenin Öğrenciyi RAM'a Yönlendirmesi	1
İlkokuldan Ortaokula Geçiş	4	Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz	1
Tanının Gecikmesinin Eğitimi Etkilemesi	3	Sınıf İçinde ÖG Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması	1
Etiketleme Kaygısının Tanılamayı Geciktirmesi	3		
Destek Eğitime Oyunu Entegre Etme	3		
Öğretmenlerin İletişim Sorunları	2		
Başarılı Akran Açısından Handikaplar	2		
Öğretmenler Materyal Kullanmada Yetersiz	1		
Hastanedeki Tanılama Süreci Objektif Değil	1		
Tanılanın Ailenin Müdahalesine Açık Olması	1		
Tanılama Sürecinde RAM Randevusunun Geç Verilmesi	1		
Sınıflara Daha Az Öğrenci Yerleştirme	1		
<i>Okul Yöneticileri</i>		<i>Veliler</i>	
<i>Sorunlara İlişkin Görüşler</i>		<i>Sorunlara İlişkin Görüşler</i>	
Ailelerin Tanı Almaya Yönelik Ön Yargıları	3	Tanılamada Aileyi Sınıf Öğretmeninin Yönlendirmesi	4
Tanının Gecikmesinin Eğitimi Etkilemesi	2	Özel Eğitim Kurumunun Materyal Açısından Donanımlı Olması	3
Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz	2	Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama	3
Destek Eğitim Odasının Fiziksel Koşulları Geliştirilmeli	2	Ölçme ve Değerlendirmeyi ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama	3
Öğretmenlerin Destek Eğitimi Maddi Getiri İçin Yapması	1	Rehber Öğretmenin Tanılama Sürecinde Aileyi Yönlendirmesi	3
Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama	1	Ailenin ÖG Riskini Birinci Sınıfta Okuma Yazmada Fark Etmesi	3

(Devam ediyor)

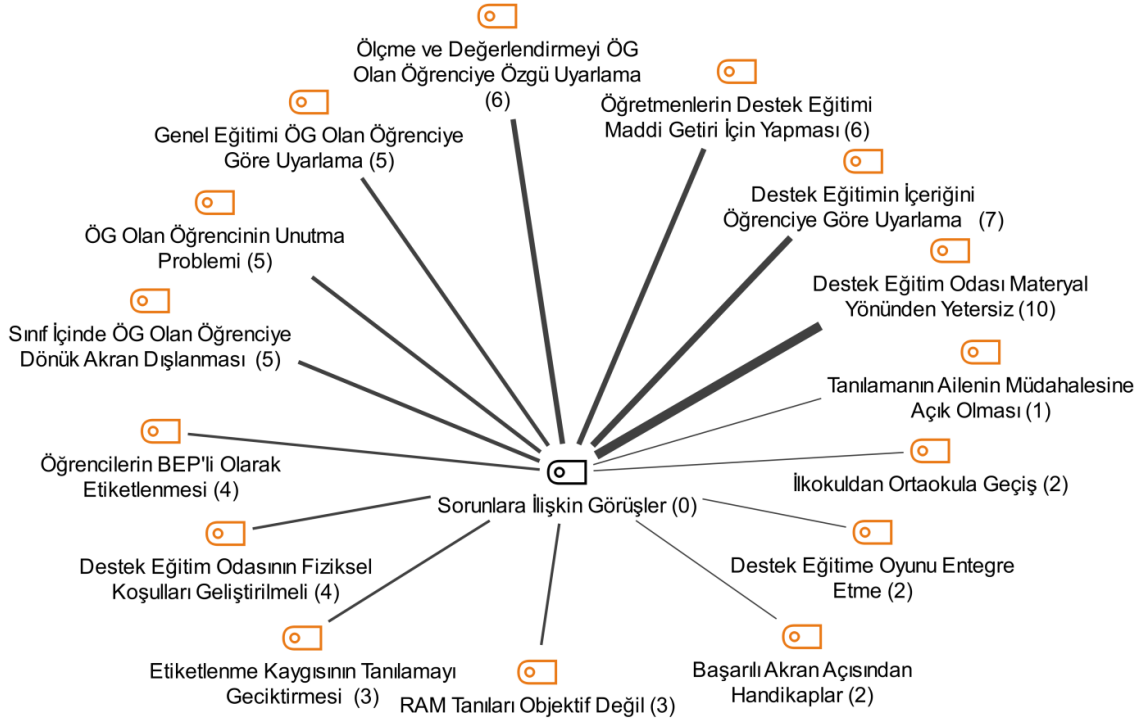
Tablo 13 (Devam)

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Kod Matrisi Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

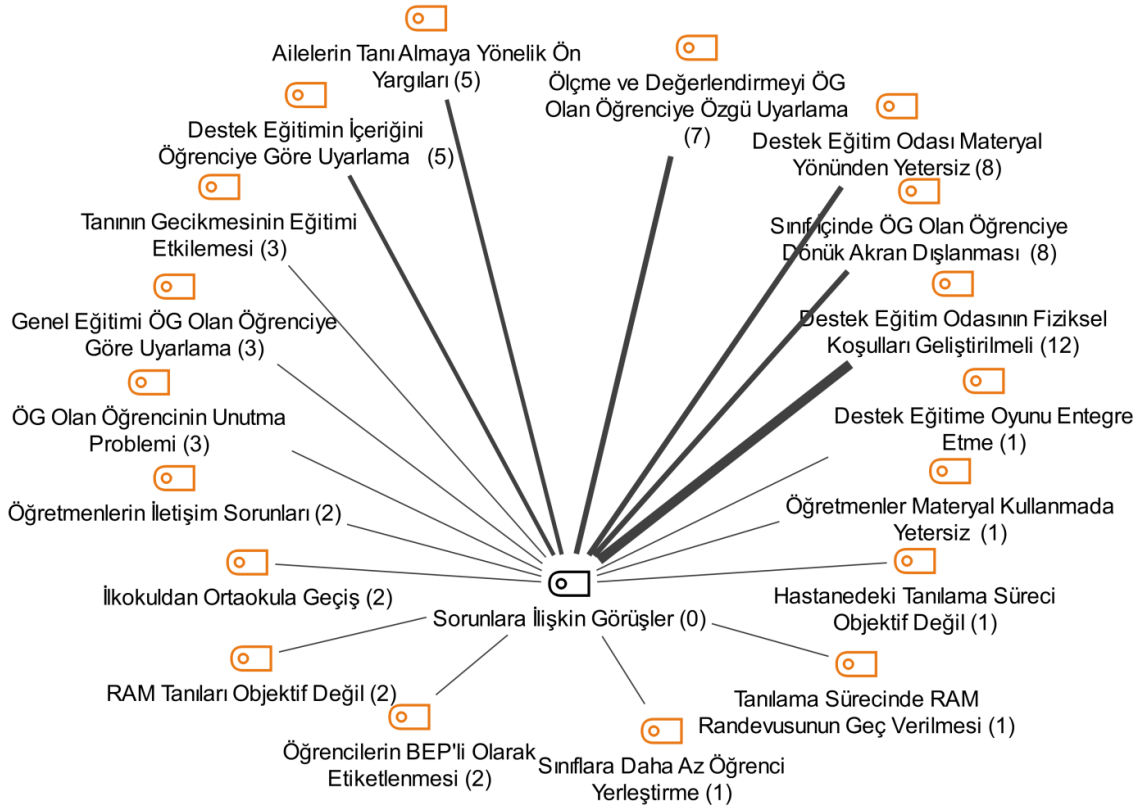
Tanılamamanın Ailenin Müdahalesine Açık Olması	1	Ailelerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi Sınırlı	3
RAM Tanıları Objektif Değil	1	Tanılama Sürecinde Hastane Randevusunun Geç Verilmesi	2
Ailelerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi Sınırlı	1	Ailelerin Tanı Almaya Yönelik Ön Yargıları	2
Yerleştirme Kararı Velinin Yönlendirmesine Açık	1	Tanının Gecikmesinin Eğitimi Etkilemesi	2
Sınıf İçinde ÖG Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması	1	ÖG'ye Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivitenin Eşlik Etmesi	2
		Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz	2
		Rehber Öğretmenin Veli ve Öğretmene Müşavirlik Yapması	1
		Genel Eğitimi ÖG Olan Öğrenciye Göre Uyarlama	1
		Etiketlenme Kaygısının Tanılamayı Geciktirmesi	1
		Ailenin ÖG Riskini Çocuğun Dikkat Dağınıklığı İle Fark Etmesi	1
		Ailenin ÖG Riskini Çocuğun Ödevlerini Yaparken Fark Etmesi	1
		Ailenin ÖG Riskini Çocuk Geç Konuşmaya Başladığında Fark Etmesi	1
		Hastane ve RAM'ın Verdiği Raporların Süresi Farklı	1
		Sınıf İçinde ÖG Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması	1

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Genel Görüşleri

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşler temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 11 ve Şekil 12’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 11. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri



Şekil 12. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Şekil 11 ve Şekil 12’de ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması altındaki kodlar görülmektedir. Öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz (18), Destek Eğitim Odasının Fiziksel Koşulları Geliştirilmeli (16), Sınıf İçinde ÖG Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması (13), Ölçme ve Değerlendirmeyi ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama (13) ve Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama (12) kodlarının ve ilgili frekanslarının olduğu görülmektedir. Tablo 14’te ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
Sınıf Öğretmenleri/Branş Öğretmenleri		
Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz (18)	SÖ7	“Fiziksel koşullar hazırlanabilir işte ne bileyim matematiksel materyaller, görsel materyaller, daha iyi anlamalarını sağlayacak oyunlar, o konularla ilgili oyunlar. Ben burdayım, genel sınıfta da kullanıyorum işte. Bir atasözlerini anlatırken atasözleri kartları kullanıyorum, Bir çarpmayı anlatırken çarpma ile ilgili bir oyun materyali kullanıyorum gibi. Bu öğrencilere bence bu materyaller çok daha faydalı olur. Ama bizim elimizde böyle kaynaklar yok. Hani bireysel var ise kendimizde evet ama bize sunulan böyle bir destek eğitim odası ve kaynak materyal yok.”
Destek Eğitim Odasının Fiziksel Koşulları Geliştirilmeli (16)	TÖ3	“Mesela sınıfta izleme metinleri yapıyoruz ama destek eğitiminde onu yapamıyoruz. Mesela işte bir akıllı tahta olabilir ya da işte bir bilgisayar. Odada onlar için onların seviyelerine uygun bir kütüphane, küçük bir kütüphane. Çok şey beklemiyoruz. Bir yazı tahtası mesela. Yani çok zor şartlar altında da yaptığımız yerler olmuştur. Mesela önceki okulumda şeyi bu Fatih Projesi kapsamında makinelerin olduğu bir odaya koydular. Tahta yok, bir şeyi yok yani çocuğun. Hani masa başında değil mesela yaratıcı drama teknik lideriyim ben aynı zamanda ve onunla da ders yapmaya çalışıyorum. Sınıf ortamı ona uygun olsa, 2 3 öğrenciyi alsak mesela birebir bu her zaman birebir değildi hani kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri bir ortam yaratsa daha da faydalı olacağını düşünüyorum.”
Sınıf İçinde Öğ Olan Öğrenciye Dönük Akran Dışlanması (13)	TÖ5	“En büyük sorun çocuğu dersten almak, sınıftan almak. Hani mesela ben Türkçe öğretmeniyim, onu Türkçe dersinde sınıftan alıyorum. O onun çok zoruna gidiyor. Diğerleri de mesela sen niye gidiyorsun, sen niye gidiyorsun? Hani diğer çocuklarda da şöyle bir algı oluşuyor bunların zihinsel yetersizliği var. Ekstra destek görüyorlar. Öyle bir algı var yani sınıfta da öğrenciler arasında... O şeyin, imajın altında eziliyor. Yani en büyük sıkıntı ben bunu görüyorum.”
Ölçme ve Değerlendirmeyi Öğ Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama (13)	TÖ5	“Ölçme değerlendirmeyi bu tür çocuklarımız için ayrı soru hazırlıyoruz, bireysel hazırlıyoruz. Mesela benim girdiğim sınıfta 2 tane kaynaştırma öğrencisi var. Bunlar için diğer öğrencilerle birlikte soruyu dağıtıyorum. Çünkü genellikle ailelerden şöyle bir talep geliyor. Çocuğuma ayırım yapıldığı zaman çocuğum bundan inciniyor. Diğer arkadaşlarıyla farklı soru sorulduğu zaman yanındaki arkadaşı görüyor, rencide oluyor. Aa sana kolay sorulmuş tabi 80 alırsın bana da o soru sorulsaydı ben de yüksek not alırdım gibi söylemlerden çocuğum rencide oluyor diyor. Orada iki farklı yöntem uyguluyoruz. Eğer çocuklar kesinlikle birbirini görmüyorsa, tek kişi oturuyorsa çocuğumuz tek kişi oturuyorsa ayrı soruyu yazılı sırasında veriyoruz. Yok yanında arkadaşı ile oturuyor da soruyu görme ihtimali ve bu şekilde bir duruma düşme ihtimali varsa çocuğumuzun önce yazılı kağıdını, diğer sınıf arkadaşlarıyla aynı soruyu dağıtıyoruz. Sonra destek eğitimi veren arkadaşımıza onun için hazırladığımız özel soruyu veriyoruz. Destek eğitimindeki arkadaşımız onu özel soruyla yazılı yapıyor. Yani hem ders öğretmeni hem destek eğitimi öğretmeni birlikte değerlendirmiş oluyoruz. Eğer çocuğumuzun yazısında bir problem varsa, yazma güçlüğü de varsa biz ona söyleyip kendimiz yazıyoruz, yardımcı oluyoruz. O konularda da yardımcı oluyoruz.”

(Devam ediyor)

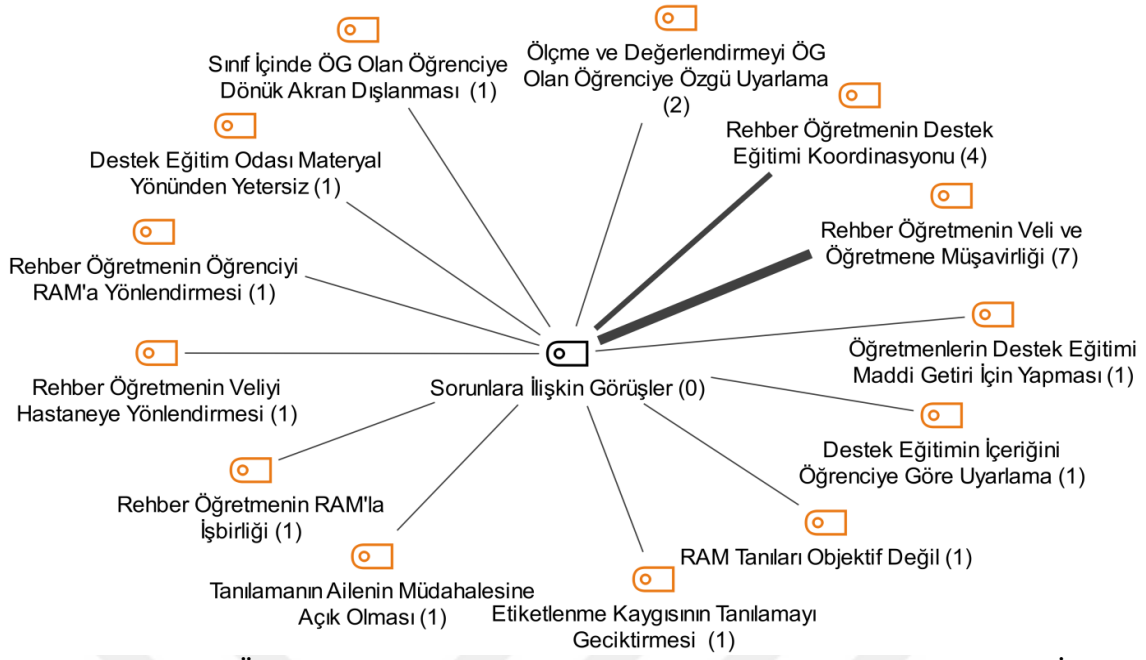
Tablo 14 (Devam)

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama (12)	MÖ5	<i>“Kesinlikle oluyor. Konuşuyoruz da. Programımız var ama her zaman o sınırlar içerisinde gitmiyoruz. Bazen çocuğa göre, bazen onların istediğine göre. Mesela şu an yedinci sınıf öğrencim var benim. Normal akranlarıyla aslında gidebilecek seviyede bir çocuk. Yani bireysel destekle gidebilecek şekilde yetişebilir yani onlara. Ve o arada bana diyor mesela normalde biz biraz daha geriden gidiyoruz, destek eğitim odasında atıyorum derste de bir tık daha ilerde oluyorlar. Öğretmenim o konuya geçsek mi ya da onunla ilgili bir şey sorabilir miyim, önümüzdeki hafta onu yapabilir miyiz diye. Onlar da bizi yönlendiriyor. Yani karşılıklı aslında birbirimizle şey yaparak, konuşarak da gidiyoruz.”</i>
Genel Eğitimi ÖG Olan Öğrenciye Göre Uyarlama (8)	SÖ1	<i>“Örneğin işte matematikte ya da Türkçede, işte hadi herkes sırayla tahtaya gelsin, şu işlemi yapsın ya da işte bir cümlede bir şey buluyoruz, herkes sırayla yapsın dediğimde tam o öğrenciye denk gelecek soruyu onun seviyesine uygun sınıfa hissettirmeden ayarlamalar yapıp hadi sıra sende! Hani hiçbir şey demeden, çocuklara fark ettirmeden hadi sıra sende diyip kalkıp tahtada yapıp hadi sevinçle ben de bir şey başardım duygusuyla yerine oturmasını... Hani bunları yapıyorum.”</i>
Etiketlenme Kaygısının Tanılamayı Geciktirmesi (3)	SÖ9	<i>“Mesela bakın destek eğitim esas söylemem gereken şu vardı ben de 2 tane tanılı var ama 2 tane de tanısız var ve büyük ihtimalle yani biz arkadaşımızla konuştuğumuzda disleksi var ama aile bunun tanılanmasını istemediği için bu çocuklar ne yapıyor uygun eğitim alamıyorlar sürekli söylememe rağmen... Neyse ikisi artık ikna oldular ya da veli ikna oluyor. Sülalesini ikna edemiyor. Yani çocuğu sanki damgalanmış bu çocuk çok afedersiniz zekâ geriliği var sanıyorlar. Öyle bir şey algılıyorlar. Dolayısıyla uygun destek eğitim almalarına engel olunuyor.”</i>

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Görüşleri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması kapsamında başvurdukları kodlar Şekil 13'te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 13. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Şekil 13'te ilkokullardaki ve ortaokullardaki rehber öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması altındaki kodlar görülmektedir. Rehber öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Rehber Öğretmenin Veli ve Öğretmene Müşavirliği (7), Rehber Öğretmenin Destek Eğitimi Koordinasyonu (4), Ölçme ve Değerlendirmeyi ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama (2) gibi kodlar ve ilgili frekanslarının olduğu karşımıza çıkmaktadır. Tablo 15'te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 15

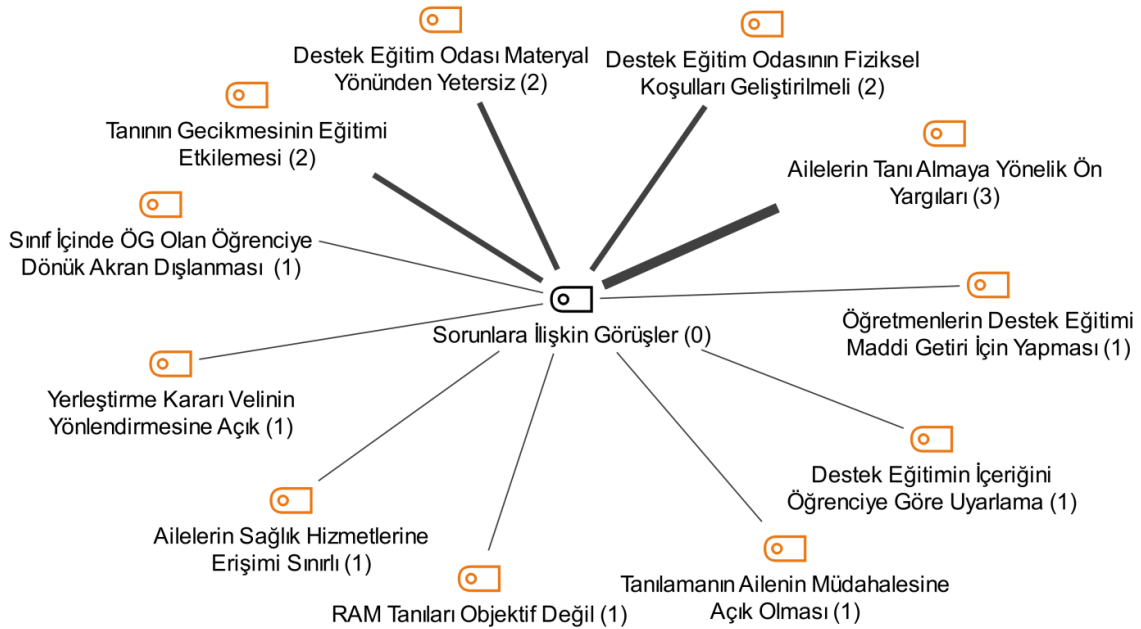
Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
Rehber Öğretmenler		
Rehber Öğretmenin Veli ve Öğretmene Müşavirliği (7)	PDR5	"Onun dışında öğretmenlere müşavirlik hizmeti veriyoruz. Bu öğrencilerle nasıl çalışılması gerekir? Sonra planlarını, ders planlarını yaparken takıldıkları konularda yardımcı oluyoruz. Planlamada nelere dikkat edecekler? Sonra öğrencilerin kaba değerlendirmelerini nasıl yapmaları gerektiğini anlatıyoruz. Yani ciddi anlamda bir müşavirlik şeyimiz var. Tabi bu arada idarenin sorumluluğunda olan bazı şeyleri de idareye yardımcı olmak adına bu öğrencilerle ilgili yapıyoruz. Bizim okulda bunların programlarını öğretmen eşleştirmelerini kimin kaç

		saat alacağını yapıyoruz. Bir de bunları yapmadan önce bizim yasal olarak veliden izin almamız gerekiyor. Çocuğa destek eğitim verebilmek için senenin başında bir toplantı yapıyoruz. O toplantının da organizasyonunu ben yapıyorum. Bu toplantıya da velinin davet edilmesi, öğretmenin davet edilmesi, toplantı organizasyonu sonucunda verilecek kararlarla ilgili. Yine o toplantıda da toplantının yöneticisi, yönlendiricisi falan şeklinde bizim okulda benim üstümden gidiyor bu işler.”
Rehber Öğretmenin Veliyi Hastaneye Yönlendirmesi (1)	PDR2	“Mesela ilkokulda şöyle birinci sınıfa çocuk başlıyor ya da anasınıfına başladığı zaman çocukta bir farklılık olduğu zaten ortaya çıkıyor. Onu bir süre gözlemliyoruz. Ondan sonra onu hastaneye yönlendiriyoruz. Hastanede incelendikten sonra bu tabi ki epey bir zaman alıyor, işte randevu alınması ve ondan sonra gidip gelmesi. Öğretmene bir gözlem formu veriliyor, o değerlendiriliyor, bizden görüş isteniyor. Onlar değerlendirildikten sonra orada bir tanı konduktan sonra rehberlik araştırma merkeziyle işbirliğine geçiyoruz. Oradan randevu alıyoruz. Esas eğer kaynaştırma kararı verilecekse RAM’ın verdiği karar bizi bağlıyor. Hastanenin değil, RAM’ın verdiği karar.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Görüşleri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması kapsamında başvurdukları kodlar Şekil 14’te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 14. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

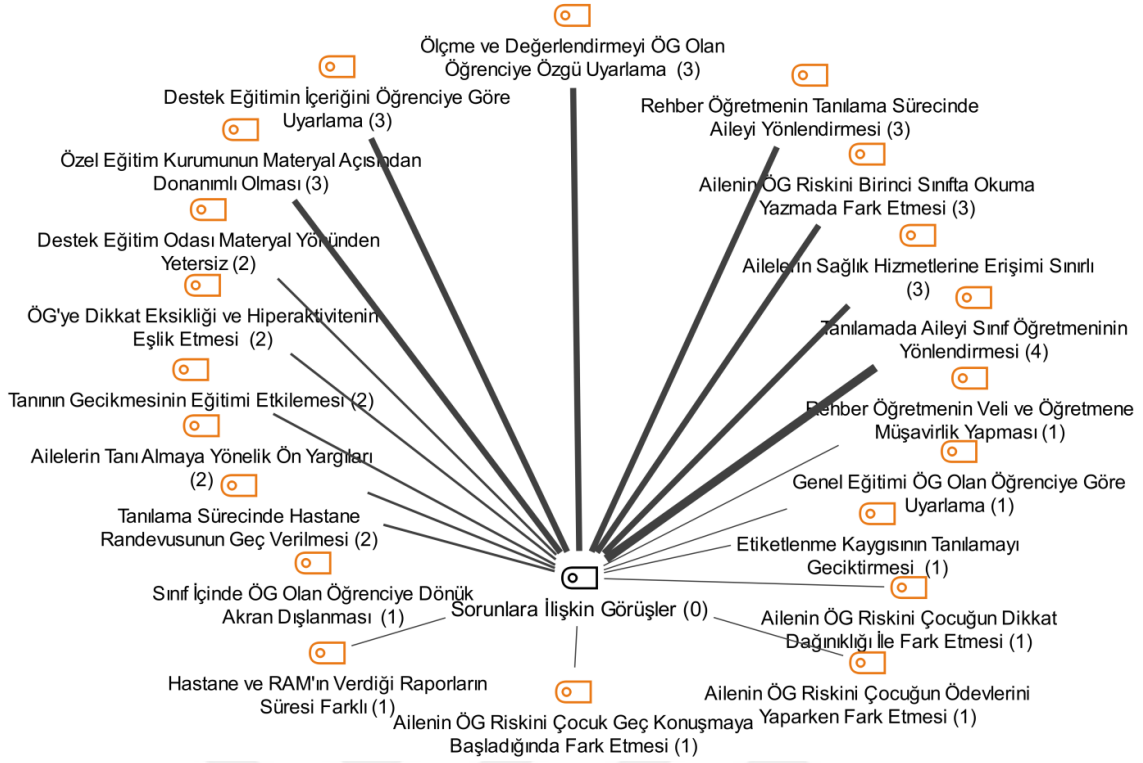
Şekil 14’te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması altındaki kodlar görülmektedir. Okul yöneticilerinin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Ailelerin Tanı Almaya Yönelik Ön Yargıları (3), Destek Eğitim Odasının Fiziksel Koşulları Geliştirilmeli (2), Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz (2), Tanının Gecikmesinin Eğitimi Etkilemesi (2) gibi kodlar ve ilgili frekansları karşımıza çıkmaktadır. Tablo 16’da ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 16

<i>Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>		
Kod	Katılımcı	İfade
Okul Yöneticileri		
Yerleştirme Kararı Velinin Yönlendirmesine Açık (1)	OY2	“Tanılamaya müdahale edemiyoruz, yerleştirmeye müdahale edemiyoruz. Görüşlerimiz sadece bir RAM formuyla, gönderme formuyla yetebiliyor. Orada da RAM daha çok teknik bir değerlendirme yapıyor. Ama bazı veliler de sınıf içerisinde kaynaştırma gözüksün deyip yerleştirme talep ediyor. Tam tersi bu çocuğun özel eğitim kurumlarına gitmesi gerekiyor. Yani okullarda özel alt sınıflara ancak buna karar veren veli oluyor. Bence veliye bırakılmamalı. MEB bunu veliye bırakıyor. Veli diyor ki ben çocuğumun kaynaştırma öğrencisi olarak kalmasını istiyorum.”
Ailelerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi Sınırlı (1)	OY3	“Bir de o ailelerin. Yani öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin sağlık hizmetlerine, eğitim hizmetlerine kolay ulaşabilecekleri bir ortam oluşturulması lazım. Zaman içerisinde bu aileler vazgeçiyorlar. Evet gittim geldim, gittim geldim. Aynı şeyleri farklı kişileri anlatmaktan ya da farklı farklı şeyler duymaktan bakıyorlar. Vazgeçiyorlar. Sonuçta daha geriye gidiyoruz. Yani ilaç tedavisiyle başladığımız bir çocuğun zaman zaman ilacını kullandığı zaman zaman kullanmadığı, özel eğitim desteği alan çocuğumuzun zaman zaman özel eğitime gittiğini, zaman zaman gitmediğini. Gittiğinde her seferinde oradaki öğretmenlerin sürekli değiştiğini falan... Böyle şeyleri duyunca nerede tıkandığını da aslında anlaşılıyor. Bu konuda da yine çok samimi, çok ciddi çalışmalar yapılması lazım.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Görüşleri

İlkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin, Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması kapsamında başvurdukları kodlar Şekil 15’te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 15. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Şekil 15'te ilkökul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin, araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler teması altındaki kodlar görülmektedir. Velilerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Tanılamada Aileyi Sınıf Öğretmeninin Yönlendirmesi (4), Ailelerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi Sınırlı (3), Ailenin ÖG Riskini Birinci Sınıfta Okuma Yazmada Fark Etmesi (3), Rehber Öğretmenin Tanılama Sürecinde Aileyi Yönlendirmesi (3), Ölçme ve Değerlendirmeye ÖG Olan Öğrenciye Özgü Uyarlama (3), Destek Eğitimin İçeriğini Öğrenciye Göre Uyarlama (3), Özel Eğitim Kurumunun Materyal Açısından Donanımlı Olması (3) gibi kodlar ve ilgili frekanslarının bulunduğu görülmektedir. Tablo 17'de ilkökul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 17

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcı	İfade
		Veliler
Ailelerin Tanı Almaya Yönelik Ön Yargıları (2)	V6	“Tabi bunu biz biraz eşim kabul etmedi. Eee o kabul etmeyince ben biraz araştırmalara girdim. Eşim hiç istemedi açıkçası raporun çıkmasını ileride karşısına çıkacak hani iş bulmada falan sıkıntı çeker gibisinden. Ben biraz araştırdıktan sonra rapor çıkartmaya kabul ettim. Eşimi de zorladım açıkçası poliklinik, poliklinik gezdik. Her gün randevu için telefonlarda bekledim. Ondan sonra rapor çıktıktan sonra ama gittik RAM’den tanı aldık, Ondan sonda özel eğitime başlattık.”
Destek Eğitim Odası Materyal Yönünden Yetersiz (2)	V7	“Şimdi materyal yok. Eğitim her zaman materyalle desteklenmelidir. Çünkü ilkökul çağında bir çocuk bu. Dolayısıyla buna ihtiyaç duyuyor. Maddeselleştirmeye çalışıyor hala. Beyninin çalışma mekanizması sözel olarak değil, fiziksel olarak bir şeyleri görerek kavramaya uygun yani. Bu yüzden destek eğitim odasının düzenlenmesi ayrı bir yaradır.”
Tanılama Sürecinde Hastane Randevusunun Geç Verilmesi (2)	V4	“Daha önce de söylediğim gibi rapor konularında devletimizin bu kadar uzun bir süre vermemeleri gerekiyor. Ramlarda saatleri biraz daha en azından uzatmaları çok iyi olacak. Tamam çünkü yetersiz geliyor.”

3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Çözüm Önerileri Nelerdir?

Bu araştırma sorusunda ilkökul (sınıf) ve ortaokul (Türkçe, matematik) öğretmenlerine, rehber öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine dair sorulmuş ve gelen yanıtlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tüm paydaşlar için, Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri teması oluşturulmuş ve kodlarla birlikte Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Kod Matrisi Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

Öğretmenler	Toplam	Rehber Öğretmenler	Toplam
<i>Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>		<i>Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>	
Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı	13	Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı	4
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli	12	Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli	4
Özel Eğitim Kurumu ve Okul Arasındaki Etkileşim Artırılmalı	9	BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli	3
Okul ve Aile Arasında Düzenli ve Sürekli İletişim Olmalı	7	Destek Eğitimdeki Kaynak Gereksinimi	2
Genel Eğitimde Akran Öğretimi Yaygınlaşmalı	6	Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı	2
Destek Eğitimdeki Kaynak Gereksinimi	6	Okuldaki Destek Eğitimin Ders Saati Artırılmalı	1
BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli	5	Okul İdaresi Destek Eğitim Konusunda Eğitilmeli	1
RAM ve Okul Arasındaki Etkileşim Artırılmalı	4	Destek Eğitim Öğretmenine Özgürlük Alanı Bırakılmalı	1
Okuldaki Destek Eğitimin Ders Saati Artırılmalı	4	Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli	1
Destek Eğitime MEB Titizlikle Eğilmeli	4	Destek Eğitim Kurumunda Ücretsiz Eğitim Saati Artırılmalı	1
Sınıf İçi Yardım Destek Eğitime Entegre Edilmeli	4	RAM Raporları Detaylı Hazırlanmalı	1
RAM'dan Öğrenci Hakkında Ayrıntılı Bilgi Gelmeli	3	Özel Eğitim Kurumu ve Okul Arasındaki Etkileşim Artırılmalı	1
RAM'lar Ayrı Bir Müfredat Hazırlanmalı	3	Genel Eğitimde Akran Öğretimi Yaygınlaşmalı	1
RAM Raporları Detaylı Hazırlanmalı	3		
Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli	3		
Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı	3		
Destek Eğitim Öğretmenine Özgürlük Alanı Bırakılmalı	3		
Tam Kapsamlı Destek Eğitim Odası İnşa Edilmeli	3		
Okul İdaresi Destek Eğitim Konusunda Eğitilmeli	3		
Destek Eğitim Öğretmeni Ders Öğretmeninden Farklı Olmalı	3		
Aile ve Özel Eğitim Kurumu Sürekli İletişim Halinde Kalmalı	1		
Destek Eğitim Kapsamında Tüm Paydaşlar İşbirliği Yapmalı	1		
Destek Eğitim Kurumunda Ücretsiz Eğitim Saati Artırılmalı	1		
<i>Okul Yöneticileri</i>		<i>Veliler</i>	
<i>Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>		<i>Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>	
BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli	3	Okul ve Aile Arasında Düzenli ve Sürekli İletişim Olmalı	11
Destek Eğitim Öğretmeni Ders Öğretmeninden Farklı Olmalı	3	Aile ve Özel Eğitim Kurumu Sürekli İletişim Halinde Kalmalı	5
Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı	3	Özel Eğitim Kurumu ve Okul Arasındaki Etkileşim Artırılmalı	3
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli	3	Özel Eğitim Kurumunda Ücretsiz Eğitim Saati Artırılmalı	3
Okul İdaresi Destek Eğitim Konusunda Eğitilmeli	2	Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı	3

(Devam ediyor)

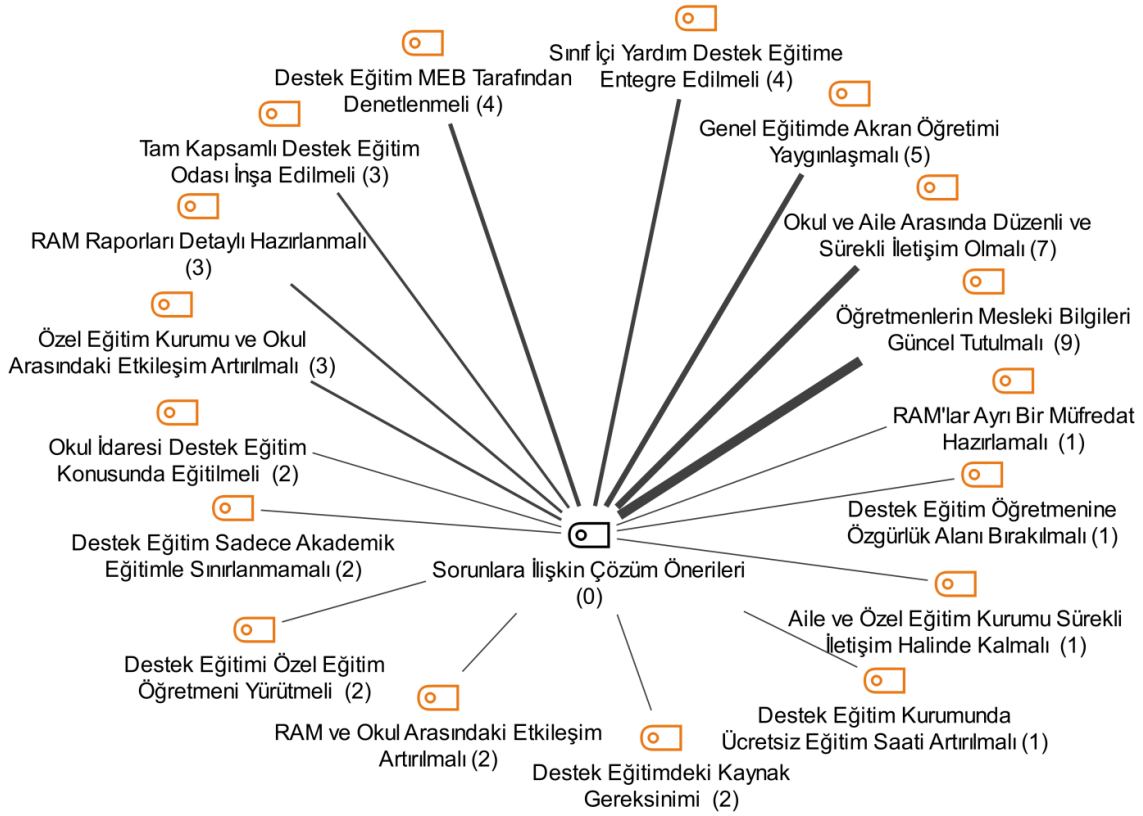
Tablo 18 (Devam)

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Kod Matris Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

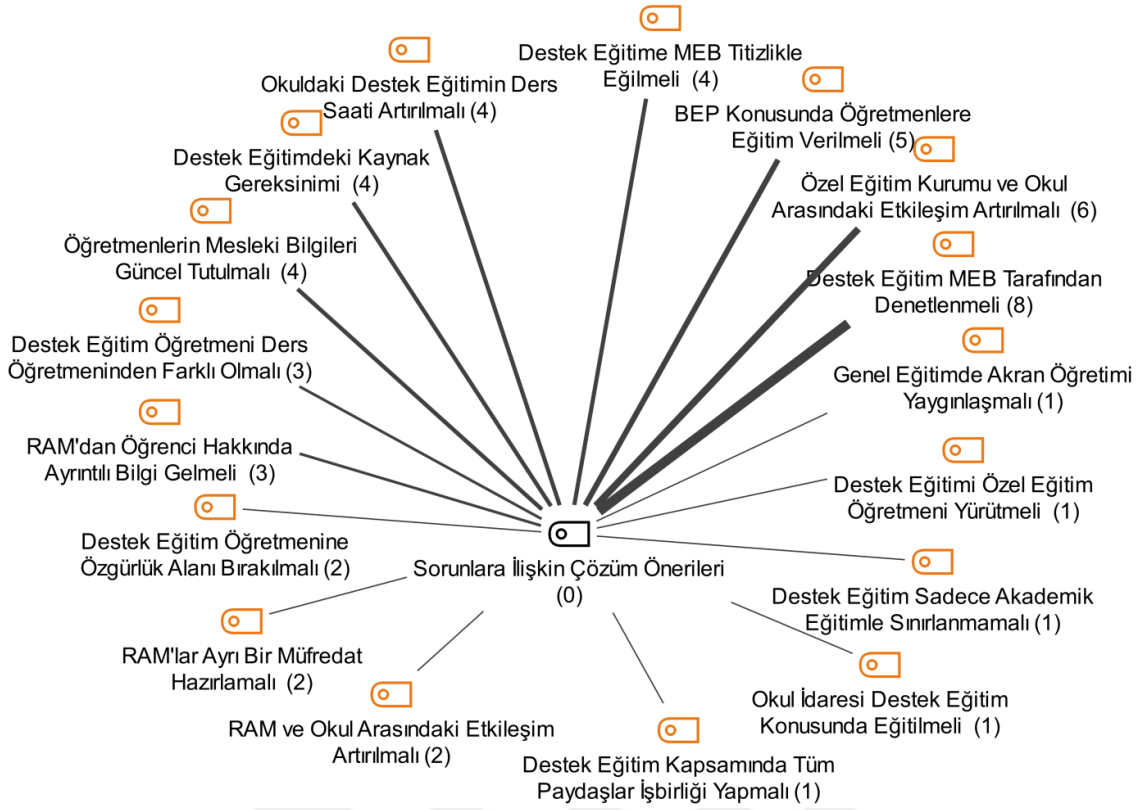
Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı	2	Aileler Özel Eğitim Kurumundan Memnun Olmalı	3
Destek Eğitim Kurumunda Ücretsiz Eğitim Saati Artırılmalı	1	Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli	2
Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli	1	Destek Eğitim Kapsamında Tüm Paydaşlar İşbirliği Yapmalı	1
Sınıf İçi Yardım Destek Eğitime Entegre Edilmeli	1	Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı	1
RAM'dan Öğrenci Hakkında Ayrıntılı Bilgi Gelmeli	1	MEB Tüm Öğrencileri ÖG Riski Bakımından Ayrıntılı Taramalı	1
		Okuldaki Destek Eğitimin Ders Saati Artırılmalı	1
		Sınıf İçi Yardım Destek Eğitime Entegre Edilmeli	1

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 16 ve Şekil 17’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 16. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri



Şekil 17. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Şekil 16 ve Şekilde 17’de ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri teması altındaki kodlar görülmektedir. Öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (13), Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (12), Özel Eğitim Kurumu ve Okul Arasında Etkileşim Artırılmalı (9), Okul ve Aile Arasında Düzenli ve Sürekli İletişim Olmalı (7), Destek Eğitimdeki Kaynak Gereksinimi (6), Genel Eğitimde Akran Öğretimi Yaygınlaşmalı (6) kodları ve ilgili frekanslarının bulunduğu görülmektedir. Tablo 19’da ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

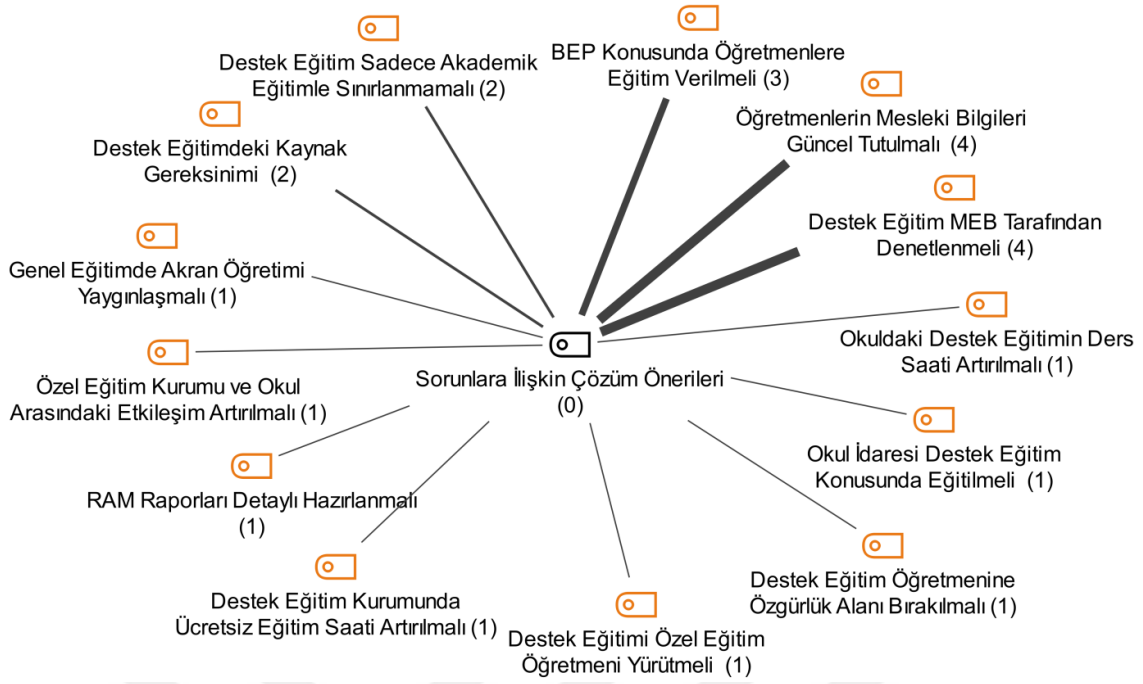
Tablo 19

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kod	Katılımcı	İfade
Sınıf Öğretmenleri/Branş Öğretmenleri		
Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (13)	SÖ9	“Dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan bu destek eğitimi ihtiyacı olan çocuklarla ilgili bir kere bize bir seminerler vermeleri lazım ki eksiklerini, ne olduğunu önce bir tespit edelim. Onları tamamlamaya yönelik işte sonra donanım, çalışmalara geçelim.”
Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (13)	MÖ5	“Şu da olmalı bu anlamda yapılan hizmet içi eğitimler de geliştirilebilir. Ama bu genel anlamda değil. Hani özel branş bazında olmalı. Hani benim katıldığım birçok şey hep genel anlamda idi. Hani bunlara nasıl program oluşturulur BEP planı nasıl yapılır falan tarzında. Ama özelde ben matematikte mesela bu öğrencilerle ilgili nasıl çalışmalar yapmalıyım veya işte Türkçe öğretmeni ne yapmalı? Hani biz birazcık daha hani çocuğun durumuna göre ortalama bir şeyi tutturup gitmeye çalışıyoruz.”
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (12)	SÖ11	“Şimdi Milli Eğitim. Eeee veya işte ne diyelim üst düzey yetkililer bunlar. Elbette birçok araştırma çalışma dâhilinde bu programı düzenliyorlar ama denetlediklerini düşünmüyorum yeterince. Yani yeterince bir denetleme olduğunu düşünmüyorum. Hani biz bu konuyu işte açtık bu konuyu öğrencileri verdik sistemi oturttuk şöyle böyle destek odası açtık, şöyle yaptık ama denetleme sıfır. Sadece evrak üzerinde her şey. Yani bu çocukların hayatları evrak üzerinde düzenleniyor. Ve bu bir eksiklik olarak görüyorum.”
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (12)	TÖ4	“Yani bu destek noktasında bir kere bunun denetiminin çok çok daha iyi yapılması gerekir. Şimdi bir öğretmen öğrenciyle işte atıyorum kasım ayında başladı, Mayıs ayının sonuna kadar hazirana kadar destek eğitim yaptı. Peki ne yaptınız? Yani bu öğrenciyi nereden aldın, nereye getirdin? Ya belki de öğrenci geri gitti? Bakın bunun kesinlikle somutlaştırmak lazım. Yani bu öğretmenden rapor olarak istenmeli.”
Genel Eğitimde Akran Öğretimi Yaygınlaşmalı (6)	SÖ3	“Yani ben şöyle yapıyorum. Kendi sınıfımda mesela kaynaştırma öğrencilerini çok iyi öğrencilerin yanına oturtuyorum ve dönüşümlü oturtuyorum. Size soramıyor derste mesela yanındakine diyorum her şeyi sorabilirsin. Yanındakine soruyor. Teneffüste mesela diyorum ki arkadaşınla bir tahtada sor çöz bakalım anlamış mı? Yani akran etkileşimini daha çok kullanıyorum ben.”
BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli (5)	MÖ4	“Aslında şunu söyleyeyim. Okullarda yapılan BEP’in ne kadar faydası olduğundan ben şüpheliyim, onu da söyleyeyim. Çünkü niye biliyor musunuz? Biz burada bir şeyi profesyonelce yapmıyoruz. Mesela BEP’li öğrenciye, bir şey hazırla deniyor. Ne o yıllık plan hazırla deniyor? Ya ben çocuğu önce bir tanıyacağım, sonra bu çocuğun neyi bilip bilmediğini öğreneceğim. Sonra da bunlara plan hazırlayacağım. Gerçekten yaptığımız planlar çok ciddi mi? Ya bu olmamalı.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 18’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 18. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Şekil 18’de ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri teması altındaki kodlar görülmektedir. Rehber öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (4), Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (4), BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli (3), Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı (2), Destek Eğitimdeki Kaynak Gereksinimi (2) gibi kodlar ve ilgili frekansları karşımıza çıkmaktadır. Tablo 20’de ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

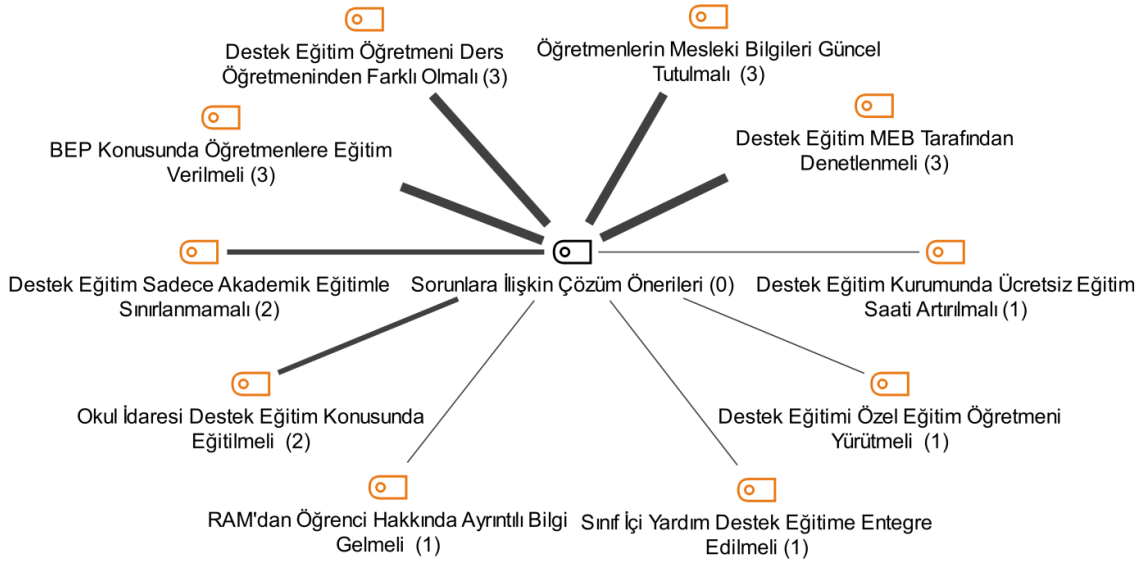
Tablo 20

Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kod	Katılımcı	İfade
Rehber Öğretmenler		
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (4)	PDR5	“Bir de şöyle bir şeyimiz var Bizim yetersiz olmasının yanı sıra bu çocuklar dışarıdan destek eğitim alıyorlar ya özel eğitim kurumlarından. Burada da bir sıkıntımız var. Bu çocuklarımız bir kere sömürülen, para kaynağı çocuklar olmuş. Ben özel eğitimlerde çalıştım, gördüm. Maalesef orası hiç amacına ulaşmıyor. Yani orada şöyle söyleyeyim, özellikle ortaokul sürecinde hiç amacına ulaşmıyor, özellikle küçük yaşlarda başlayan. Özellikle okuma yazma öğrenene kadar ilk okuma yazmada falan evet ama ortaokul ve lise düzeyine geldiği zaman bu çocuklar için farklı tedbirler alınması gerekiyor. Bu çocuklar için ortaokul ve lisede o kadar yanlış bir şey ki ben Milli Eğitim’de olsam çok başka bir sistem kurardım.”
Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı (2)	PDR4	“Destek eğitimde alıyoruz ve çıkarıyoruz. Zaten ayırıştırıyoruz orada eğitimi veriyoruz çocuğa, çocuğa zaten sen farklısın mesajını pekiştiriyoruz bu modelle. Ama bu çocuğu ben kendi okulumda da görmedim bu çocuktan hatta sürekli söylüyorum ama hem okulun yoğunluğundan dolayı da farklı sebeplerden yaratamıyoruz. Yani normal gelişim gösteren çocuklarla özel eğitim öğrencilerini de götürmek istiyorum. Etkinliklerde de var mesela. Orada faaliyetler yapmak, kaynaştırma, bu alanları yaratmak bir konu. Gerçekten MEB bu konuda eksik. Ben MEB’de şu yazıyı görmedim. Bu çocukları alıp şunları yapalım, şu şu çalışmalara katalım ve bunları ölçelim. Bu konuları işleyen çok fazla projeler de görmedim, çok fazla gündemlerinde de olmayabilir. Ya da ben denk gelmedim bilmiyorum.”
Okuldaki Destek Eğitimin Ders Saati Artırılmalı (1)	PDR5	“Yetersiz çünkü bazı öğrencilerimizi en fazla 1 saat yararlandırabiliyoruz haftada. Bazı öğrencilerimizi hiç yararlandırılamıyoruz. İstekli öğretmen olmuyor, boş saat bulamıyoruz falan ve şöyle söyleyeyim artık her sene okullara gelen kaynaştırma öğrencileri sayısı artıyor. Yani yeni nesil ile birlikte dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ya da özel öğrenme güçlüğü dediğimiz şey gerçekten bir şey olarak çığ gibi büyüyor işin açıkçası. Eğri oturup doğru konuşalım.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 19’da görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 19. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Şekil 19'da ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri teması altındaki kodlar görülmektedir. Okul yöneticilerinin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (3), Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (3), Destek Eğitim Öğretmeni Ders Öğretmeninden Farklı Olmalı (3), BEP Konusunda Öğretmenlere Eğitim Verilmeli (3), Destek Eğitim Sadece Akademik Eğitimle Sınırlanmamalı (2), Okul İdaresi Destek Eğitim Konusunda Eğitilmeli (2) gibi kodlar ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 21'de ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

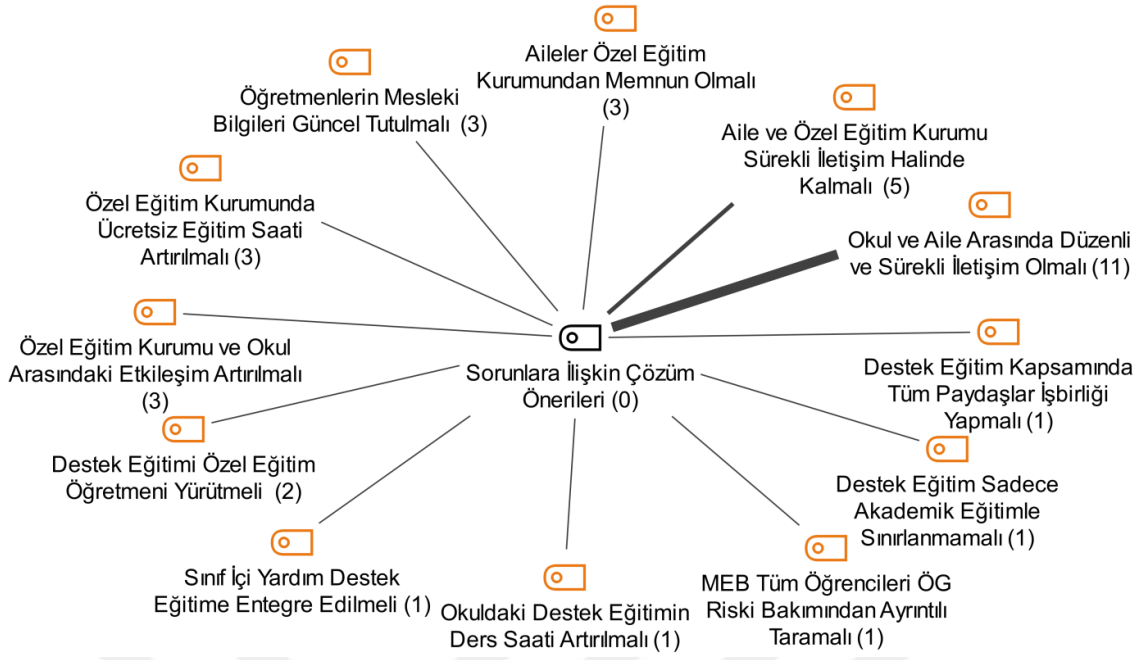
Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kod	Katılımcı	İfade
Okul Yöneticileri		
Destek Eğitim MEB Tarafından Denetlenmeli (3)	OY4	“Kesinlikle faydalı olur denetim. Ben aynı zamanda müfettiş kökenli eğitim, yönetim ve denetimden mezun olmamdan kaynaklı denetimin çok gerekli olduğuna inanan bir insanım. Ama denetimi yapacak kişilerin de işin ehli olması gerekiyor. Yani denetimi gidip de bir öğretmen denetlemesi değil ya da bunu işi bilen gerçekten özel eğitimi bilen insanların denetlemesi... Amaç da burada işi yapanların açıklarını aramak değil. Denetimdeki esas unsur rehberlik yapmak... Yani işi bilen, gerçekten özel eğitimi bilen birinin denetimi... Mesela bir okul denetlendi. Eksikleri var. Bu eksikleri nasıl gidereceğini de yol gösteren bir denetim mekanizmasına ihtiyaç var. Bu eğitimin her alanında, bütün alanlarda denetim mutlaka ve mutlaka gerekir. Yani şu an denetleniyor mu? Hayır. Hiçbir kurumda özel eğitimle ilgili bir denetim yok.”
Sınıf İçi Yardım Destek Eğitime Entegre Edilmeli (1)	OY3	“Eeee bu konuda da çok hızlı adımlar atılması lazım. Ben her sınıf düzeyinde yardımcı öğretmen uygulamasına geçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani birinci sınıflar için bir tane yardımcı öğretmen bulunsa o sınıfta belirli derslerde destek eğitim amacıyla destek olmak amacıyla sınıflara gitse, öğrencinin en verimli saatlerinde bir şeyler yapmaya çalışsa daha verimli olunabilir diye düşünüyorum. Şu andaki bizim destek eğitimimiz destek amacıyla yapmış olduğumuz faaliyetler o anlamda biraz yetersiz. Sınıf öğretmenlerinin omzuna yıkılmış oluyor. Onlar da bu konuda Hani iyi niyetliler ama çok yeterli mi emin değilim. Yeterli olmadıklarını düşünüyorum.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İlkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 20’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 20. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Şekil 20’de ilkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri teması altındaki kodlar görülmektedir. Velilerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Okul ve Aile Arasında Düzenli ve Sürekli İletişim Olmalı (11), Aile ve Özel Eğitim Kurumu Sürekli İletişim Halinde Kalmalı (5), Aileler Özel Eğitim Kurumundan Memnun Olmalı (5), Öğretmenlerin Mesleki Bilgileri Güncel Tutulmalı (3), Özel Eğitim Kurumunda Ücretsiz Eğitim Saati Artırılmalı (3), Özel Eğitim Kurumu ve Okul Arasındaki Etkileşim Artırılmalı (3) gibi kodlar ve ilgili frekansları bulunmaktadır. Tablo 22’de ilkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 22

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Kod	Katılımcı	İfade
		Veliler
Okul ve Aile Arasında Düzenli ve Sürekli İletişim Olmalı (11)	V3	“Ben isterdim Milli Eğitimde de özel eğitimdeki gibi geleyim. Ben çocuğumu izleyeyim. Napiyor hani? Vaktini nasıl geçiriyor derste? Sıkılıyor mu, sıkılmıyor mu? Çünkü aslında annenin her şeyi bilmesi gerekir ki çocuğu, öğretmeni yönlendirmesi gerekiyor bana göre. Mesela sınıf öğretmeni ile de konuşacağım. Mesela çocuğuma görevler versin istiyorum. Sırf onun sorumluluğunda olan bir şeyler, atıyorum bir temizlik kolu başkanlığını gibi ne bileyim... Kilit görevler...”
Okuldaki Destek Eğitimin Ders Saati Artırılmalı (1)	V8	“Bence ilkokulda özel gereksinim gerektiren öğrencileri ayrı bir sınıf olması daha sonra işte karma hale getirilmeli. Yani dediğim gibi hani ilk etapta belki onların bir sınıfları olur, daha sonra bazı özel okullar da oluyor işte başarı durumuna göre karma sınıflar oluşturuluyor, tekrar değiştiriliyor, karıştırılıyor falan. Bence bunlar yapılabilir. Bunların çok etkili olacağını düşünüyorum. Okullarda bu eğitim arttırılmalı. Destek eğitim. Yani bir destek eğitim değil aslında destek eğitim olarak düşünülmemeli. Yani çocuk sınıftan alınıp gel ben seni derse oluşturacağım demesi bazı çocukların hoşuna gitmiyor.”
Destek Eğitim Kapsamında Tüm Paydaşlar İşbirliği Yapmalı (1)	V3	“Şöyle. Ben bu konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum. Yine de okul yani çok önem verilmeli. Rehber hoca, aile, sınıf öğretmeni. Ayrıca eğitim kurumlarının hepsi çok birbirine şey olmalı, işlerinden haberdar olmalı bir çocuk için kesinlikle hepsi birbirine... Bazen aksaklıklar olabiliyor okullarda. Hani bu bağlamda ben böyle düşünüyorum.”

4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetlere İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Paydaşların (Veli, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni, Rehber Öğretmen ve Okul Yöneticisi) Beklentileri Nelerdir?

Bu araştırma sorusunda ilkokul (sınıf) ve ortaokul (Türkçe, matematik) öğretmenlerine, rehber öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere destek eğitim hizmetleri kapsamında sunulan hizmetlere ilişkin yaşanan sorunlara yönelik beklentilerine dair sorulmuş ve gelen yanıtlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tüm paydaşlar için, Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Kişi ve Kurumlardan Beklentiler teması oluşturulmuş ve kodlarla birlikte Tablo 23’te sunulmuştur.

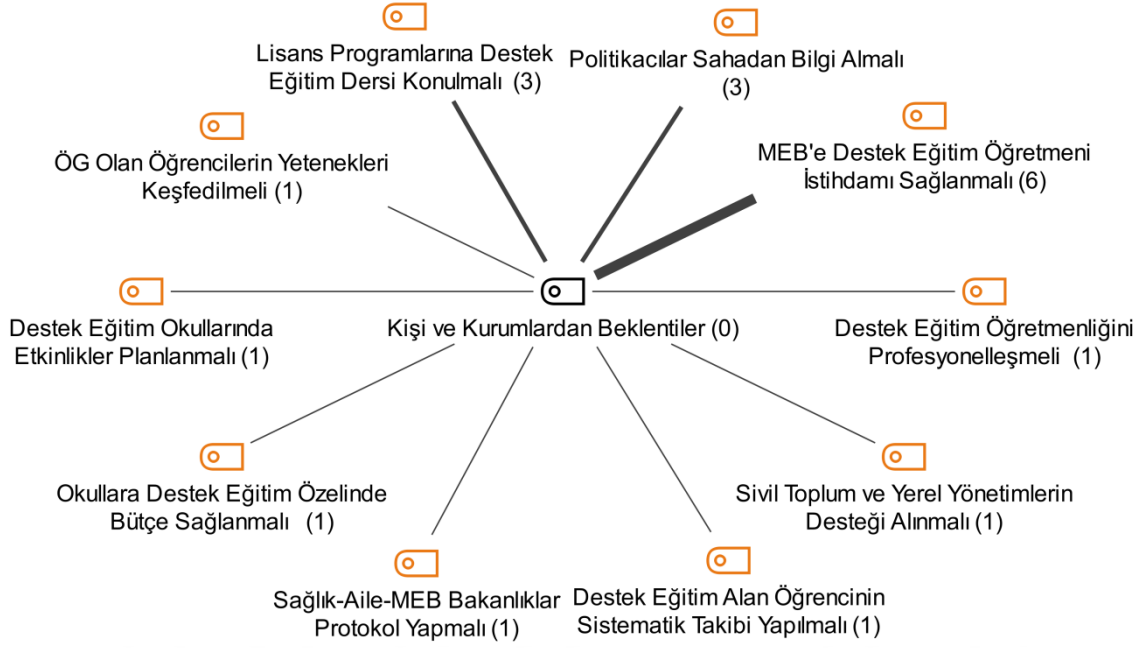
Tablo 23

Paydaşların Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentilerine Yönelik Kod Matrisi Tarayıcısı ve Çapraz Tablolar

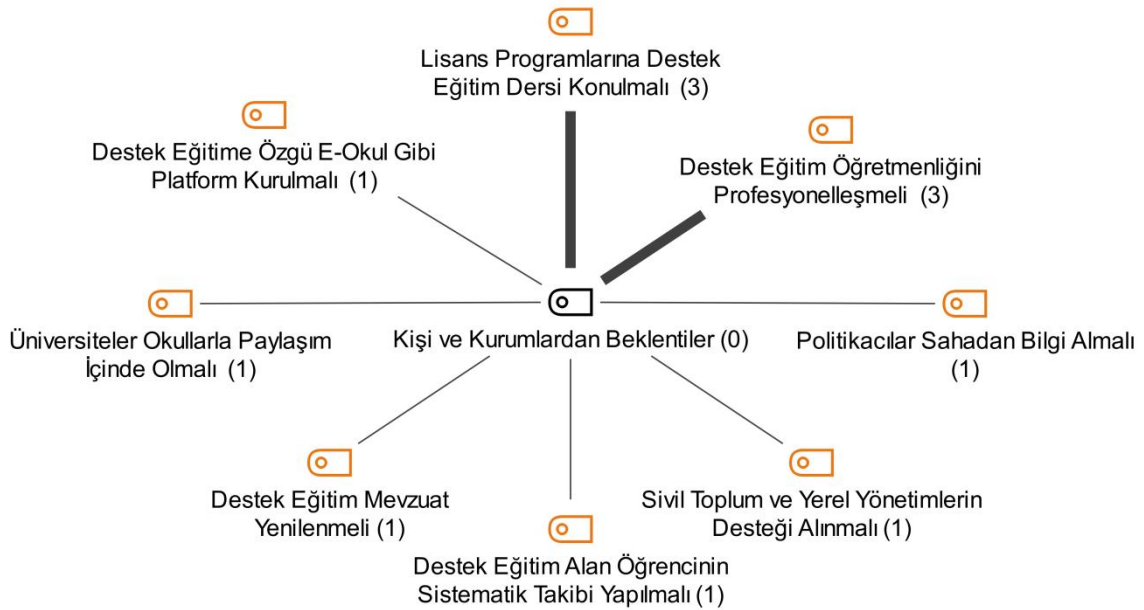
Öğretmenler		Rehber Öğretmenler	
Toplam		Toplam	
<i>Sorunlara İlişkin Beklentiler</i>		<i>Sorunlara İlişkin Beklentiler</i>	
MEB'e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı	6	Okullara Destek Eğitim Özelinde Bütçe Sağlanmalı	4
Lisans Programlarına Destek Eğitim Dersi Konulmalı	6	Sivil Toplum ve Yerel Yönetimlerin Desteği Alınmalı	1
Politikacılar Sahadan Bilgi Almalı	4	Sağlık-Aile-MEB Bakanlıklar Protokol Yapmalı	1
Destek Eğitim Öğretmenliğini Profesyonelleşmeli	4	Destek Eğitim Hizmetleri Merkezi Politikalarla Yürütülmemeli	1
Sivil Toplum ve Yerel Yönetimlerin Desteği Alınmalı	2	MEB'e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı	1
Destek Eğitim Alan Öğrencinin Sistematiği Takibi Yapılmalı	2	ÖG Olan Öğrencilerin Yetenekleri Keşfedilmeli	1
Destek Eğitim Mevzuat Yenilenmeli	1	Destek Eğitim Okullarında Etkinlikler Planlanmalı	1
Sağlık-Aile-MEB Bakanlıklar Protokol Yapmalı	1	Tüm Okullarda Destek Eğitim Odası Olmalı	1
Üniversiteler Okullarla Paylaşım İçinde Olmalı	1		
Okullara Destek Eğitim Özelinde Bütçe Sağlanmalı	1		
Destek Eğitim Okullarında Etkinlikler Planlanmalı	1		
ÖG Olan Öğrencilerin Yetenekleri Keşfedilmeli	1		
Destek Eğitime Özgü E-Okul Gibi Platform Kurulmalı	1		
<i>Okul Yöneticileri</i>		<i>Veliler</i>	
<i>Sorunlara İlişkin Beklentiler</i>		<i>Sorunlara İlişkin Beklentiler</i>	
Destek Eğitim Mevzuat Yenilenmeli	5	MEB'e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı	4
Sağlık-Aile-MEB Bakanlıklar Protokol Yapmalı	3	Tüm Okullarda Destek Eğitim Odası Olmalı	3
Politikacılar Sahadan Bilgi Almalı	3	Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli	3
Üniversiteler Okullarla Paylaşım İçinde Olmalı	2	ÖG Olan Öğrencilerin Yetenekleri Keşfedilmeli	2
Destek Eğitim Alan Öğrencinin Sistematiği Takibi Yapılmalı	2	Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere İstihdam Alanı Oluşturulmalı	1
Destek Eğitime Özgü E-Okul Gibi Platform Kurulmalı	1	Destek Eğitim Okullarında Etkinlikler Planlanmalı	1
Lisans Programlarına Destek Eğitim Dersi Konulmalı	1		
Destek Eğitim Okullarında Etkinlikler Planlanmalı	1		

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Beklentileri

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 21 ve Şekil 22’de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 21. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri



Şekil 22. Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Şekil 21 ve Şekil 22’de ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentiler teması altındaki kodlar görülmektedir. Öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Lisans Programlarına Destek Eğitim Dersi Konulmalı (6), MEB’e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı (6), Destek Eğitim Öğretmenliği Profesyonelleşmeli (4), Politikacılar Sahadan Bilgi Almalı (4), Destek Eğitim Alan Öğrencinin SistematiK Takibi Yapılmalı (2), Sivil Toplum ve Yerel Yönetimlerin Desteği Alınmalı (2) gibi kodları ve ilgili frekansları karşımıza çıkmaktadır. Tablo 24’te ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentiler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

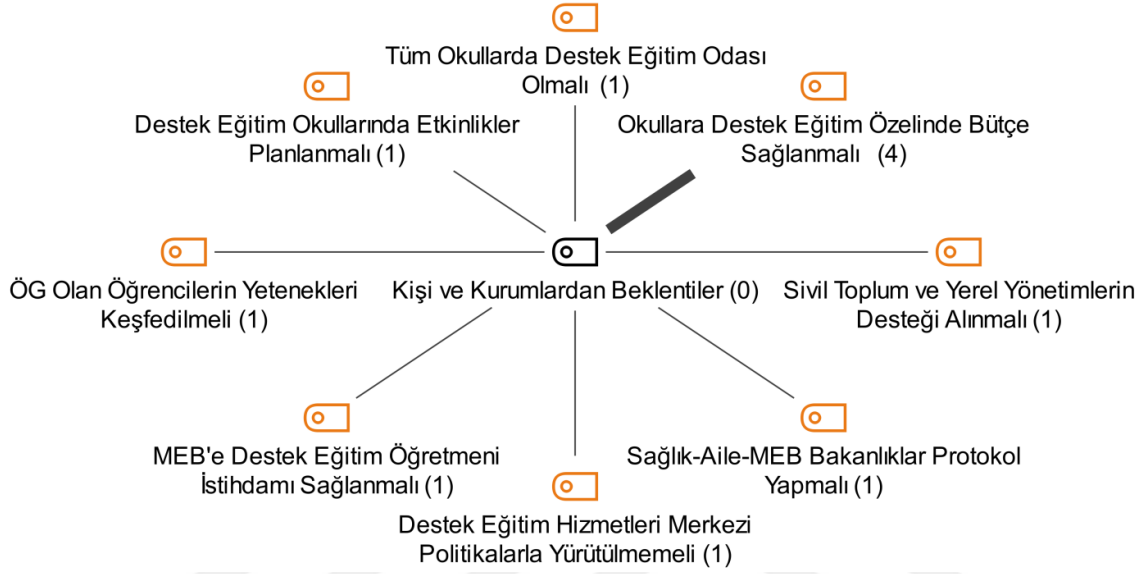
Tablo 24

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Kod	Katılımcı	İfade
Sınıf Öğretmenleri/Branş Öğretmenleri		
MEB’e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı (6)	SÖ6	“Yetersiz değil de biz normalde zaten burada destek eğitimi veren öğretmenler, normal derse giren öğretmenlerimiz... Yani biz boşta değiliz zaten normalde bir sınıfı okutuyoruz, ekstradan bir iki saat ayırmış oluyor her arkadaş onlara okul sonrasında kalarak. Ama okulda mesela uygun olan özel eğitim öğretmenleri olsa belli alanlarda belli saatlerde çok daha uzun saatler onlar orada birebir çalışma imkânı bulabilseler, hem materyal açısından daha zenginleştirilmiş ortamlarda yapabilseler çok daha onların hayatına daha büyük katkıda bulunuruz bence.”
Destek Eğitim Öğretmenliği Profesyonelleşmeli (4)	TÖ2	“Aslında destek eğitim, özel eğitim, kaynaştırma, bütünleştirme eğitimi çok komplike bir şey. Yani bir çocuğa dokunuyorsunuz, bir çocuğa eğiliyorsunuz. Yani mış gibi yapılmaması gerekiyor birçok yerde. Hani dostlar alışverişte görsün, kağıt da olsun, yazıda çizide kalsın anlayışı var gibi. Bu bence çok daha ciddiye alınmalı destek eğitim. Çünkü akranlarından geride kalmış bir öğrenci var ve siz ona yetişmeye çalışıyorsunuz. Her anlamda daha ciddiye alınmalı diye düşünüyorum. Yani bütün kurumlardan ciddiyet bekliyorum.”
Sağlık-Aile-MEB Bakanlıklar Protokol Yapmalı (1)	SÖ14	“Bir defa tamamen bir koordinasyon konusu bu. Onun için hemen Milli Eğitim Bakanlığıyla, Sağlık Bakanlığının beraber çalışabilecekleri bir protokol hazırlanmasıyla işe başlarım. O işbirliği protokolünün içerisinde velilerin bu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velilerinin de bu işin içine girmesini sağlarım. Dediğim gibi sahadaki bu işin uygulayıcısı gönüllü öğretmenlerin, istekli öğretmenlerin alanın içine girmesini sağlarım. Ondan sonra onlardan elde ettiğimiz bilgilerle tek başına tabii ki ben bu konuda radikal çözüm önerileri üretemem. Onlardan gelen bilgilerle ortak akılla çözülebilecek bir sorun olduğunu düşünüyorum.”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Rehber Öğretmenlerin Sorunlara İlişkin Beklentileri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 23'te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 23. Rehber Öğretmenlerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Şekil 23'te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentiler teması altındaki kodlar görülmektedir. Rehber öğretmenlerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Okullara Destek Eğitim Özelinde Bütçe Sağlanmalı (4), Tüm Okullarda Destek Eğitim Odası Olmalı (1) Sivil Toplum ve Yerel Yönetimlerin Desteği Alınmalı (1), Destek Eğitim Hizmetleri Merkezi Politikalarla Yürütülmemeli (1) gibi kodlar ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 25'te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentiler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

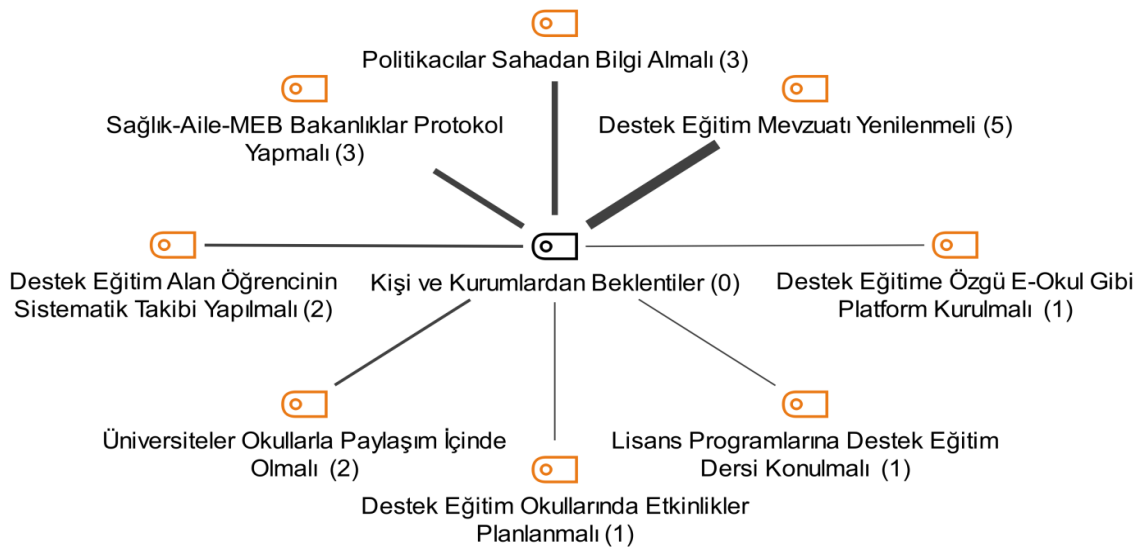
Tablo 25

Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Kod	Katılımcı	İfade
Rehber Öğretmenler		
Okullara Destek Eğitim Özelinde Bütçe Sağlanmalı (4)	PDR4	“Evet, tam olarak bu çok merkezli ve katı politikalar bence verimliliği etkiliyor ve onların çalışma alanlarını kısıtlıyor. Her okulun çalışma ortamı çok farklı. Yani ortaya bir program koyuyoruz, bir yönetmelik koyuyoruz. Bu her okulun tam yapan, ihtiyaçlarını karşılayan bir program olmuyor, ihtiyaçlar çok farklı farklılaşıyor. Bunu dediğimiz gibi inisiyatif verilip bütçenin sağlanması ve sonunda değerlendirmenin yapılması çok şu an göremediğimiz bir sistem.”
Destek Eğitim Hizmetleri Merkezi Politikalarla Yürütülmemeli (1)	PDR4	“Bence biraz Milli Eğitimin daha köşeli, daha merkezi eğitim politikaları var. Bu durum okulların daha özerk, daha bağımsız eğitim programları ya da çalışmalar geliştirmesini engelleyebiliyor. Bu konularda inisiyatif okullara bilhassa arttırılabilir diye düşünüyorum. Yönetmeliğe ya da Milli Eğitimin daha katı olan çizgilerine takılabiliyoruz. Öğretmenler inisiyatif alma konusunda çekingenlik gösterebilir, inisiyatif alma konusunda özgürlükleri hakları artırılabilir. Psikolojik olarak da farklı ihtiyaçları var. Farklı konularda desteklenirse daha iyi olur diye düşünüyorum ki ihtiyaçları da var bu çocukların. Çok çok daha fazla var. Sosyokültürel olaraaktan daha olumsuz aile modellerine eşlik ettiği durumları da gördük özel eğitim öğrencilerinin...”

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Sorunlara İlişkin Beklentileri

İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 24’te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 24. Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

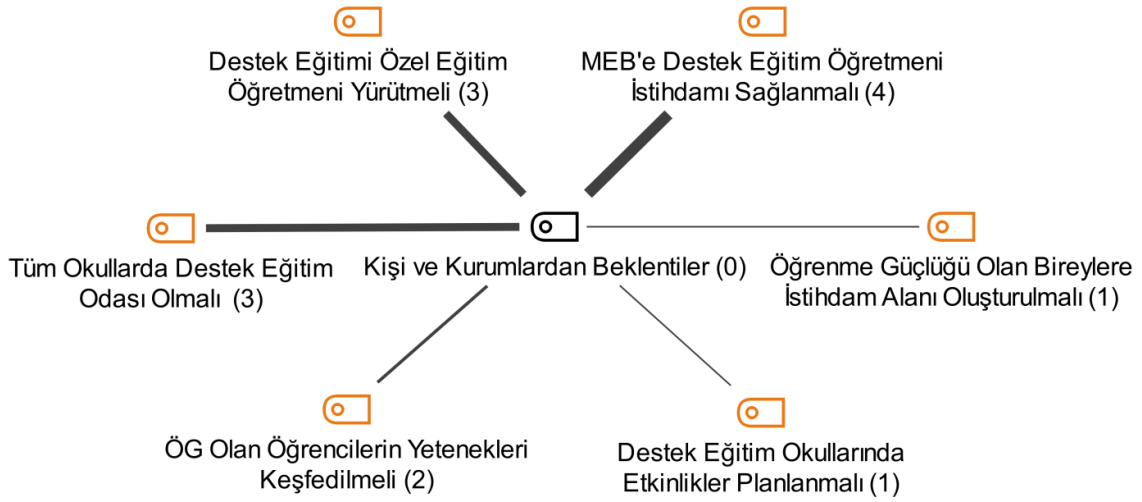
Şekil 24'te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentiler teması altındaki kodlar görülmektedir. Okul yöneticilerinin en sık verdiği kodlar incelendiğinde Destek Eğitim Mevzuatı Yenilenmeli (5), Politikacılar Sahadan Bilgi Almalı (3), Sağlık-Aile-MEB Bakanlıklar Protokol Yapmalı (3), Destek Eğitim Alan Öğrencinin Sistemik Takibi Yapılmalı (2), Üniversiteler Okullarla Paylaşım İçinde Olmalı (2) gibi kodlar ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 26'da ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentiler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 26

<i>Okul Yöneticilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri</i>		
Kod	Katılımcı	İfade
Okul Yöneticileri		
Politikacılar Sahadan Bilgi Almalı (3)	OY6	"Kesinlikle düşünmüyorum. Çerçeve planlar ve mevzuat hazırlanırken alanla ilgili bilgisi olmayan üst disiplin amirleri veya politikacılar veya politika üretenler sahaya hâkim olmadıkları için biraz önceki kelimemi aynen kullanıyorum -mış gibi yapıp uygulanması isteniyor. Ön test yok, son test yok. Bireyin ihtiyaçlarını bilen yok. Bunu ister kullanın ister kullanmayın ama ben bu cümlemin sonuna kadar arkasındayım, öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmıyor. Çünkü siz ihtiyacınızı bilmediğiniz bir kişiye bir model çiziyorsunuz."
Destek Eğitim Alan Öğrencinin Sistemik Takibi Yapılmalı (2)	OY2	"Hani bu çocuğu nereden aldık, nereye gitti ya da nerede bıraktık işte atıyorum. Bıraktı öğretmen ben bu çocuğu burada bıraktım, bir sonraki gelen oradan almalı. Yani bir rapor tutulmalı. Hiç bir rapor yok. Yani çocuk nerede kaldı? Okuma yazma öğreniyor genelde bu çocuklar bizde sınıf öğretmenlerine, okuma yazma bilenlere işte sonra matematik başka derslere geçiriyor. Genelde Türkçe ve matematik veriliyor ama bu çocuğun nerede bıraktığına dair bir rapor tutulmuyor. Bu notlar resmi olmalı. Bu işlem belli bir sisteme, çocuğun adına işlenmeli. Bu çocuk nakil gitti, öbür taraftaki öğretmen kimi arıyor, kimi aramıyor anladınız mı ne demek istediğimi yani?"

Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Velilerin Sorunlara İlişkin Beklentileri

İlkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin Destek Eğitim Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentileri temasına ait başvurdukları kodlar Şekil 25'te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 25. Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Şekil 25’te ilkökul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Destek Eğitim Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentiler teması altındaki kodlar görülmektedir. Velilerin en sık verdiği kodlar incelendiğinde MEB’e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı (4), Destek Eğitimi Özel Eğitim Öğretmeni Yürütmeli (3), Tüm Okullarda Destek Eğitim Odası Olmalı (3), ÖG Olan Öğrencilerin Yetenekleri Keşfedilmeli (2) gibi kodlar ve ilgili frekansları yer almaktadır. Tablo 27’de ilkökul ve ortaokul kademelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkındaki Sorunlara İlişkin Beklentiler temasına ilişkin görüşmelerden elde edilmiş ifadelerine kod ve katılımcı bilgileriyle birlikte yer verilmiştir.

Tablo 27

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Kod	Katılımcı	İfade
Veliler		
MEB’e Destek Eğitim Öğretmeni İstihdamı Sağlanmalı (4)	V8	“Türkiye’de çok fazla destek eğitimi öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni yok. Yani sınıfta 30 kişi var. Atıyorum iki tane kaynaştırma öğrencisi var. Bir öğretmen bütün genel sınıfa eğitim verirken diğer öğretmenin çocuklarla çalışması başka problemlere de sebebiyet veriyor. Bunun için şu önemli. O sınıfa girecek destek eğitim öğretmenin normal bir sınıf öğretmeniyle uyumlu çalışabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi filan önemli şeyler.”

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Velilerin Destek Eğitim Hizmetleri Hakkında Sorunlara İlişkin Beklentileri

Tüm Okullarda Destek Eğitim Odası Olmalı (3)	V7	<i>“Aslında az önce de konuştuk. Kesinlikle her okulda destek eğitime uygun olarak dekore edilmiş bir destek eğitim odası olması gerekiyor. Destek eğitimi verecek öğretmenin de özel eğitim eğitimi almış bir birey olması gerekiyor ki gerekli donanımına sahip olsun. O çocuğa o eğitimi verirken ve çocuğa da gerçekten neyin gerektiğini sınıf öğretmeninden alıp vermesi gerekiyor işte. Hadi bugün matematik çalışalım ve bir gün Türkçe çalışalım mı? Bunun doğrusu bu mu bilemiyorum ama koordinasyon sağlanmalı. Onu biliyorum.”</i>
--	----	--

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırma, bütünleştirme bağlamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin ilkokul ve ortaokullardaki eğitim paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmayı ve incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları; araştırma sorularına yönelik oluşturulan destek eğitim hizmetleri hakkındaki genel görüşler, destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin görüşler, destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentiler olmak üzere dört tema ve ilgili kodları kapsamında üretilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Genel Görüşlere Yönelik Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bütünleştirme eğitiminde sunulan destek eğitimle ilgili paydaşların genel görüşleri olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve diğer görüşler olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Olumlu görüşler; destek eğitimin gerekliliği, BEP hazırlama, aile katılımı, destek eğitim hizmetlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik kazanımları ve toplumsal fırsatlar gibi bulgular ekseninde ele alınmıştır. Olumsuz görüşler ise, sınıf mevcutlarının kalabalık olması durumu, genel eğitim müfredatının yoğunluğu, öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki yetersizlikleri, aile katılımı gibi bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ilkokullarda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda Türkçe ve matematik branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler olmak üzere tüm paydaşların destek eğitim hizmetlerinin gerekliliği konusunda yüksek bir katılımı fikir belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan yine benzer şekilde öğretmenlerin dönem başında yapılan BEP toplantılarında görüş bildirdiği, rehber öğretmenlerin bu toplantılara katılım sağladığı ve paydaşlarla

işbirliği yaptığı, okul yöneticilerinin bu toplantıları yönettiği ve velilerin toplantılara aktif katılım sağladığı görülmektedir. Destek eğitim hizmetleriyle ilgili 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de (MEB, 1997) belirtildiği gibi destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerle ilgili BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik destek eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin, yasal görevleri olan BEP hazırlamayı yerine getirdiği görülmektedir. Uluslararası alanyazındaki ilgili bulgular da, kaliteli bir eğitimin verilebilmesi için özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin her akademik yılın başında güncel bir BEP’inin olması gerektiğini vurgulamaktadır (Briggs 2004; Wearmouth 2016). Ancak bu çalışmada destek eğitim odalarında eğitim hizmeti yürüten sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlarken güçlük yaşadığı ve destek talep ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin destek eğitim odalarındaki eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlarla ilgili kendi başına çözüm ürettikleri görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlere BEP hakkında rehber öğretmenlerin kendi ifadeleriyle “müşavirlik” yaptığı dikkate değer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Rehber öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere, öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlere yönelik çalışmalarda aktif olarak yer almaktadır. Rehber öğretmenlerin okullarda ailelere ve öğretmenlere yönelik bu rehberlik hizmetleri müşavirlik/konsültasyon olarak değerlendirilmektedir (Yeşilyaprak, 2021). Alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin okullarda gerekli olan hizmetleri alabilmesine adına rehber öğretmenlerin aileyi bilgilendirmesi ve yönlendirmesinin önemli olduğu bildirilmektedir (Cimsir ve Hunt, 2018). Nizamoglu’nun (2006) yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin özellikle BEP’lerle ilgili amaç belirlemede sınırlılık yaşadığı ve etkili planlar hazırlayamadıkları ve amaçlarda yazılı olmayan biçimde çalışmalar yürüttüğü tespit edilmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan destek eğitim odalarının fiziksel şartlarındaki bazı olumsuzluklarına rağmen destek eğitim odalarında eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına ve özgüvenlerine olumlu katkılar sağladığı öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Bununla ilgili alanyazında Aydın’ın (2015) yapmış olduğu çalışmada destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik becerilerine, davranışsal becerilerine, özgüven gelişimine ve okula aidiyetlerine olumlu katkıları olduğu bulguları, araştırmanın çıktılarıyla örtüşmektedir. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dersleri, özellikle Türkçe ve matematik gibi akademik dersler odaklı yürütüldüğü öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin sınıftan alınmasının akranları tarafından

etiketlenmeye sebep olduğu bu durumun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde negatif etki oluşturabildiği şeklindedir. Alanyazına bakıldığında Kış (2013) ve Kaptan'ın (2019) yürüttüğü çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada bazı öğretmenlerin ise tipik gelişen akranlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ders aralarında, boş zaman etkinliklerinde olumlu etkileşimler kurduğunu da ifade etmektedir.

Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin BEP hazırlama aşamasında bilgi eksikliğinden kaynaklanan birtakım sorunları olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Aydın-Dalga, 2019; Güven, 2019; Yazçayır, 2020). Öğretmenler genel olarak aldıkları amaçları genel eğitim sınıflarında ve destek eğitim odalarındaki eğitimin içeriğine entegre etme ve uyarlamada sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Bu durum öğretmenlerin lisans düzeyinde sınırlı içerikle karşılaşmalarından ya da alınan hizmet içi eğitimlerin sınırlılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu konu özelinde alanyazın özel gereksinimli öğrencilere verilen örgün eğitimin nitelikli ve planlı olarak sürdürülebilmesi için dönem başında BEP'lerinin hazırlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Briggs, 2004; Wearmouth, 2016). Öte yandan McQuarrie, McRae ve Stack-Cutler (2008), destek eğitimde öğretmenlerin ders içeriğini farklılaştırmalarına gerek duyduğunu ancak bunun iş yükü açısından fazladan plan ve uygulama için zaman ayırmalarına neden olacağını bildirmektedir. Bu çalışmanın katılımcılarına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin BEP'inin olduğu, genel olarak BEP toplantılarının sistematik şekilde yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kaba değerlendirmeleri belli bir sistematik dâhilinde değil müfredata dayalı kişisel gözlemleri aracılığıyla gerçekleştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrencinin genel eğitim öğretmeni ve destek eğitim öğretmenlerinin iletişime açık olması, ayrıca okullarda bulunan rehber öğretmenlerin katkı ve yönlendirmeleriyle birlikte bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın, alanyazındaki (Aydın-Dalga, 2019; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Yazçayır, 2020) çalışmalara göre öğretmenlerin destek eğitime karşı yaklaşımı, öğrenme güçlüğü'nün son dönemde artan görülme sıklığına bağlı toplumsal farkındalığın artması gibi nedenlere bağlı olarak olumlu anlamda farklılaştığı görülmektedir. Ancak BEP'lerdeki öğretimsel amaçları sınıf içerisine ve destek eğitime uyarlama noktasında ise sorunlar olduğu yine öğretmenler tarafından belirtilen bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazında sınıf içinde ve diğer destekleyici eğitim ortamlarında, öğretimsel amaçlara ulaşmada

uyarlamalar yapmadan başarılı sonuçlar elde edilemeyeceği bildirilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Sucuoğlu, 2006). Bütünleştirme bağlamında destek eğitim uygulamaları yürütülen okullarda genel eğitim müfredatı ile destek eğitimdeki içeriğin birbiriyle eşgüdümlü şekilde işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Blackford, 2010). Bu çalışmanın bulgularına göre de öğretmenlerin iletişim ve işbirliğine açık olmasıyla uygulamalarının örtüştüğü görülmektedir. Ancak öğretmenler destek eğitim sürecinin niteliği ve kalitesi üzerine sorunlara işaret etmektedir. Bu duruma her ne kadar BEP'lerin yardımıyla da olsa hazırlanmasına rağmen, genel eğitim sınıflarında ve destek eğitimde uyarlama yapmada sınırlılık yaşanmasının yol açtığı şekliyle yorum getirmek mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin bildirdiği görüşler doğrultusunda bütünleştirme bağlamında genel eğitim sınıflarında kalabalık sınıf mevcutlarının olması, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özelinde bazı dezavantajlı durumlara sebep olduğu, öğretmenlerin genel eğitimde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yeterince ilgilenemediği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Alanyazında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıyla ilgili (Cankaya, 2010; Özengi, 2009; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Benzer sorunlara bu çalışmanın bulgularında da rastlanılmış olması sınıf ve branş öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili sınıf yönetimi becerilerinde bilgi eksikliğine ve lisans eğitimlerinde özel eğitim alanında eğitim almada süregelen şekilde sınırlılık yaşadığına işaret etmektedir.

Çalışmanın bir başka dikkat çeken bulgusu ise bütünleştirme eğitimi uygulamalarındaki destek eğitim hizmetlerinin toplumsal fırsatlar sağladığı konusudur. Bu bulgu alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Çağlar, 2016; Güven, 2019). Ek olarak bu çalışmada paydaşlar sivil toplum kuruluşlarının ve yerel yönetimlerin destek eğitim hizmetleri sürecine dâhil edilmesini önermektedir. Ayrıca paydaşlar, işbirliğinin önemine, özel eğitim kurumlarının sürece aktif şekilde katılımına, velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin MEB'le, RAM'la ve üniversitelerle etkileşim içinde kalmasına dikkat çekilmektedir. Öğretmenler, destek eğitimi günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini ve bu ilişkilendirmenin öğrenciyi motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarıyla paylaştığı sosyal hayatlarına ve toplumsal yaşama katkı sunduğu söylenebilir. Bu bulgular alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Halvorsen ve Neary, 2009; Yazçayır, 2020). Diğer yandan destek eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle Türkçe ve

matematik gibi akademik becerilere olumlu katkılar sunduğu çalışmada karşımıza çıkan önemli bir bulgudur. Benzer şekilde alanyazındaki (Al Mamari, 2017; Çağlar, 2016; Dalga, 2019; Desphande, 2013; Filik, 2019; Güven, 2019; Pesen, 2019; Yazçayır, 2020) çalışmalarda destek eğitimin akademik başarıya katkı sağladığına ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin, destek eğitim için yeterli öğretmen bulunmadığı noktalarda destek eğitimi kapattıkları ya da gönüllü öğretmenler veya norm fazlası öğretmenler üzerinden destek eğitimi takip ettikleri araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde başka araştırmalarda da destek eğitim özelinde öğretmenlerin eğitim almamış olmalarına rağmen, okullarda norm fazlası öğretmen olması nedeniyle ya da sayısal olarak az sayıda öğretmen olmasından kaynaklı farklı çözüm yolları bulunduğunu göstermektedir (Çağlar, 2016; Güven, 2016; Yazçayır, 2020).

Okullarda yürütülen destek eğitim hizmetleri hakkındaki genel görüşler teması altındaki dikkat çeken bir diğer bulgu ise pandemi sürecinde örgün eğitime ara verilmesinin, destek eğitim hizmetlerine ara verilmesine ve aksamasına sebep olduğu, bu durumun öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performansları üzerinde etkileri olduğu sonucudur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu alanyazında (Günay, 2021; Saavedra, 2020) çalışmalarında karşılaşılan benzer bir durum olarak bildirilmiştir.

Bu çalışmada farklı okullardaki destek eğitim odası çalışmalarının işleyişine yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Bazı okullarda destek eğitim çalışmaları bir eğitim gününün formal saatleri içerisinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin dersten alınması yoluyla sürdürülürken, bazı okullarda okul günü sonunda derslerin bitimine ek olarak yapıldığı görülmüştür. Alanyazında bazı çalışmalarda da destek eğitimin okul dışı saatlerde yapılması gerektiğine ilişkin görüşler (Çağlar, 2016; Kaptan, 2019) bulunmasına karşın, destek eğitim odası çalışmalarının genel eğitim ders saatleri içerisinde yapılması gerektiği ile ilgili görüş bildiren (Blackford, 2010; MEB, 2018; Prater, 2018) araştırmalar yer almaktadır. Genel eğitim ders saatleri dışında destek eğitim sunan okullardaki durumun nedeninin, okul yöneticilerinin söylemleri doğrultusunda, genel eğitimde çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin programlarının yoğun olması ve sayısının yetersiz olması sebebiyle, okul bitiminde eğitime devam etme talepleri olduğu söylenebilir. Uluslararası alanyazına bakıldığında Vlachou'nun (2016) çalışmasında destek eğitim programı hazırlanırken genel eğitim müfredatı ve destek eğitim veren öğretmenin programının göz önünde bulundurulduğu karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu durumun genel eğitimdeki derslerin öğrenme güçlüğü olan

öğrencilere yönelik yapılandırılması ve uyarlanması konusunda bazı engeller oluşturduğu görülmektedir. Çünkü yoğun okul mesaisi sonrası hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem destek eğitim hizmeti sağlayan öğretmenlerin verimliliğinin düşebileceği göz önüne alınmalıdır. Buradan hareketle okullarda destek eğitim hizmetlerini planlayan ve organize eden okul yöneticilerine sorumluluk düşmektedir. Hâlihazırda destek eğitim odalarının yetersiz fiziksel koşulları da düşünüldüğünde destek eğitim uygulamalarına yönelik MEB'in titizlikle denetim yapması gerektiği ve destek eğitim verilen okullara özel eğitim alan öğretmenleri istihdamının düşünülmesi gerektiği önerilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bütünleştirme eğitiminde sunulan destek eğitimle ilgili paydaşların sorunlara ilişkin görüşleri; okullardaki destek eğitim odalarının fiziksel koşulları ve materyal durumları, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeleri, genel eğitim ve destek eğitimin öğrenciye özgü uyarlanması, tipik gelişen akranların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilişkisi ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama ve yerleştirmesi gibi bulgular ışığında ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu, destek eğitim yürütülen okullardaki destek eğitim odalarında genel olarak fiziksel koşulların yetersiz olduğu ile ilgilidir. Çalışmanın bulgularında destek eğitim odalarının fiziksel olarak uygun ve donanım açısından yeterli olmadığı ve ilgili alanların geçici çözümlerle düzenlendiğini görülmüştür. Bu bulguya alanyazındaki diğer (Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Çam-Tosun ve Almış, 2023; Filik, 2019; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Öpengin, 2018; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020, Yazıcıoğlu, 2020) çalışmalarda da rastlanmıştır. Bununla birlikte alanyazında öğretim süreçlerinin yürütüldüğü fiziksel koşulların uygun şartlarda ve donanım açısından yeterli olmasının öğretim süreci açısından önemli bulunduğu vurgu yapılmaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Mastropieri ve Scruggs, 2013; Salend, 2016). Ayrıca, eğitim ortamındaki fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerin öğrenciler üzerindeki etkisi açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Deshpande 2013; Friend ve Bursuck 2012). Bu çalışmada destek eğitim odalarının Destek Eğitim Odası

Kılavuzu'nda (2016) ve alanyazında belirtildiği fiziksel koşullara uygun olmadığı ve fiziksel koşullarının geliştirilmesi konusunda çok sayıda görüş bildirildiği görülmektedir. Destek Eğitim Odası Kılavuzu'nda (2016), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek araç ve gereçler olarak; “ses kayıt cihazı, eşleme kartları, resimli kartlar, olay kartları, hikâye kitapları, ders kitapları, yardımcı ders kitapları, olay kartları, el göz koordinasyonu için geliştirilmiş kartlar, abaküs, çalışma kâğıtları, bilgisayar ve öğrencinin kullanımını kolaylaştıracak şekilde uyarlanmış diğer bilgisayar ekipmanları, televizyon ve 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.), maketler (takılıp çıkarılabilen vücut maketi vb.) gibi materyaller” sıralanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalarda (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Semiz, 2018) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öte yandan, yine alanyazında Afat (2017) ilkökul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarının sayısal açıdan ve donanım açısından yetersiz olduğu vurgusunu yapmıştır. Bununla birlikte Amerika’daki destek eğitim hizmetlerinin yürütülmeye başlandığı ilk yıllarında benzer sonuçlara ulaşıldığı bildirilmektedir (Wiederholt, 1974). Uluslararası alanyazın etkili ve verimli bir destek eğitim için destek eğitim odalarının fiziksel koşullarının önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Desphande, 2013; Ram Panta, 2016).

Bu araştırmada destek eğitim odalarındaki materyal eksikliğini öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşlar dile getirmiştir. Ulusal alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda da destek eğitim hizmetlerindeki materyal eksikliğine vurgu yapılmıştır (Çağlar, 2016; Öpengin, 2018; Semiz, 2018). Ayrıca öğretmenler okullardaki destek eğitim odalarının materyal konusunda sınırlı olduğu, kendilerinin özel eğitim alan bilgisiyle ve BEP’lerin nasıl hazırlanacağıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Destek Eğitim Kılavuzu’na (2016) göre destek eğitim odalarında materyal bulunması zorunlu değildir. Ancak destek eğitim odası açılırken yasal mevzuata yetersizlik türlerine göre kullanılabilecek materyal türleri öneri olarak sunulmuştur. Açılacak destek eğitim odalarında kullanılabilecek materyallerle ilgili resmi bir bütçe desteği de sağlanmamaktadır. Bunun yasal garanti altına alınması ve destek eğitim odası bulunan okullara materyal sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı harekete geçmelidir. Öte yandan okul yöneticileri çeşitli STK’lar,

üniversiteler, dernekler, gönüllüler aracılığı ile sponsor bularak destek eğitim odalarındaki materyal eksikliğini giderme yönünde çaba sarf edebilir. Bu durum alanyazında Aydın (2015) tarafından yürütülen çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin materyal noktasında eksikliği kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıkları görülmektedir. Uluslararası alanyazın da destek eğitim hizmetlerindeki materyal eksikliğine dikkat çekmektedir (Desphande, 2013). Bu noktada destek eğitim özelinde eğitim yürüten sınıf ve branş öğretmenlerine lisans sürecinde materyal hazırlama ve kullanma durumları ile ilgili dersler koyulması veya halihazırda destek eğitim hizmetleri yürüten öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla işlevsel materyal kullanımı konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinden okullardaki destek eğitim odalarının materyal sayısının ve çeşidinin artırılması gerektiği konusunda ciddi sayıda vurgu yapıldığı görülmektedir. Destek eğitim odalarındaki materyal eksikliğine yurt içi alanyazında çalışmalarda da dikkat çekilmiştir (Çağlar, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Semiz, 2018). Öğretmenler destek eğitim odalarının masa ve sandalyeden ibaret olduğunu, teknolojik ve eğitimi destekleyici diğer materyallerde sınırlılık yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklara destek eğitim odalarında sunulan eğitimin etkili ve verimli olması için bu ortamların öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiği, eğitim öğretimde kullanılacak araç gereçlerin ve materyallerin temin edilmesi konusu okul yöneticileri ve üst yönetimlerin sorumluluğunda olduğu düşünülmektedir. Bu konuda alanyazında Evans, Holland ve Nichol (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada destek eğitime yönelik işleyiş ve planlamanın okul yöneticileri tarafından açık bir şekilde belirtilmesi gerektiği bildirilmiştir. Destek eğitim hizmetlerinin başarısında okul yöneticilerini ilgisi ve liderliği önemli görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki ve destek eğitim odasındaki derslerinin ölçme ve değerlendirmesiyle ilgili öğretmenlerin branşlara göre farklı uygulamalar yapabildiği gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler genel eğitim sınıfıyla aynı sorular üzerinden yazılı değerlendirme yaparken, bazıları destek eğitim odasında farklı sorularla öğrenme güçlüğü olan öğrencileri değerlendirdiğini bildirmiştir. Bu uygulamalar alanyazında tipik gelişen akranlarla aynı sorular üzerinden değerlendirme yapılan (Yazçayır, 2020) ve uyarlama yapılarak farklı sorular üzerinden değerlendirme yapılan (Aktürel, 2016) çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma bulguları öğrencilerin ölçme ve değerlendirmesinin yapılması yönüyle, alanyazında

öğrencilerin sistematik şekilde değerlendirme yapılmadığı ifade edilen (Aydın-Dalga, 2019; Güven, 2019; Semiz, 2018) çalışmalardan olumlu yönde farklılaşmaktadır. Bu durum, özel eğitim alanına yönelik artan bilgi, çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yaygınlaşması ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gibi nedenlerle açıklanabilir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, genel eğitimdeki ve destek eğitim odasındaki çalışmalarının değerlendirilmesi konusu ilkokullarda ve ortaokullarda farklılık göstermektedir. İlkokullardaki sınıf öğretmenleri genel eğitim müfredatının gerekleri doğrultusunda eğitimin ilk üç yılı yazılı ve sözlü ortak bir değerlendirme gerçekleştirmediğini ancak ortaokullardaki Türkçe ve matematik branş öğretmenlerinin müfredat gerekliliği doğrultusunda dönem içi yazılı sınav değerlendirmeleri gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler farklı değerlendirme teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içi değerlendirmelerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dersten kopmamaları ve motivasyonlarının sabit kalması açısından konu düzeyinin biraz altında, öğrencilere hatırlatıcı olarak sorular sorduklarını ve bu şekilde öğrenme güçlüğü olan öğrencileri değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Yazılı sınavlarda ise bazı öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sınıf içindeki genel eğitim grubundan farklı sorular sorduğunu ve bu şekilde bir yol izlediklerini belirtirken, bazı öğretmenler sınıfın tümüyle aynı soruları sınav esnasında öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sorduğunu ancak notlandırma yapmadığını, destek eğitim öğretmeni ile görüşüp öğrenciye özgü sorularla destek eğitim odasında başka bir sınav yapıp değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Tüm okullarda genel değerlendirmelerin müfredata dayalı olduğu karşımıza çıkmaktadır. Ancak alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin değerlendirilmesi hakkında öğretmenlerin bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2015; Yazçayır, 2020). Sonuç olarak bu çalışmada BEP ekibinin hazırladığı ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda dönem başında yapılan BEP’lerdeki amaçların ve çıktıların değerlendirmede kullanıldığı, fakat alanyazında buna ilişkin doğrudan nesnel sonuçlara ulaşılamadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularının bir özeti, öğrencilerin elde ettiği kazanımlara ilişkin geri bildirim sağlayan ve destek eğitim odasındaki eğitim hizmetlerinin revizyonu ve güncellenmesine rehberlik eden ölçme ve değerlendirme prosedürlerinin gereken özenle ele alınmadığını göstermektedir. Bunun bir nedeni destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini yeterince tanımamaları ve dolayısıyla derslerini

onların özelliklerine uygun yürütememeleri olabilir. Diğer bir neden ise öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lere uygun hareket etmemeleri ya da BEP hazırlama konusunda sınırlılıklarının bulunması gibi durumlar olabilir. Destek eğitim hizmetlerine müşavirlik yapan rehber öğretmenlerin ve idari boyutta okul yöneticilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirmesi konusunda özel eğitim temel alan bilgisi yönünden bilgi eksikliği olduğu göz önüne alındığında, destek eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirmesinin öğretmenlerin bireysel tecrübelerine ve genel eğitim öğretmenleri ile destek eğitim öğretmenleri arasında iletişime dayandığı karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından biri de destek eğitim odasındaki eğitimin içeriğini ve genel eğitim derslerini öğrenciye özgü uyarlama konusudur. Çalışmanın bulguları incelendiğinde genel eğitim derslerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik, özel eğitim teknik ve yöntemlerini ya da materyal kullanarak uyarlanma yolunun öğretmenlerin alan bilgisi yetersizliği ve genel eğitim müfredatını yetiştirme kaygısı duymaları ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi sebeplerden işlevsel olarak uygulanamadığını göstermektedir. Destek eğitim ortamlarının öğrenciye özgü uyarlanması ise genel eğitimdekine göre olarak olumlu anlamda farklılaşmasına rağmen istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında, öğretimsel noktada yapılan uyarlamalara ilişkin bazı (Cohen, 2009; Heward, 2013; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013) araştırmalarda öğretimin uyarlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Öte yandan öğretimde materyal kullanımı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda ise (Çağlar, 2016; Desphande, 2013; Filik, 2019; Güven, 2019) çözüm önerileri sunulmuştur. Buna göre öğretmenler planlama yaparken, kullanacağı materyalleri belirleyerek önceden temin ederek hazırlık yapması önemli görülmektedir. Aynı şekilde destek eğitim hizmetleri sürecini öğrenciye göre uyarlarken bireysel öğretim ya da küçük grup eğitimine uygun olup olmayacağına karar vermesi önerilmektedir. Alanyazın, materyal seçimlerinde ise dikkat edilmesi gereken bazı temel özellikleri de belirtmektedir. Uygun materyalleri belirleme, fiyatlarını değerlendirme ve doğru seçim yaparak materyal almadır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2007). Öğretmenlerin sadece materyal satın alması değil, aynı zamanda materyal yapma konusunda yetkin olması değerli görülmektedir (Desphande, 2013). Bu konuda destek eğitim hizmetlerinde materyal eksikliğinin belli bir bölümünün özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretmen tarafından yapılan materyallerle giderilebileceği ve

bunun daha ekonomik olabileceği düşünülebilir. Bir başka gündeme gelen çözüm önerisi ise öğretimde akran etkileşimini kullanılması olmuştur. Alanyazında öğretmenlerin tipik gelişen akranlardan, akran öğretimi yoluyla destek alması (Güven, 2019; Wiederholt, 1974; Yazçayır, 2020) çözüm önerisi olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde alanyazındaki diğer araştırmalar da öğretmenlerin destek eğitim odasındaki derslerinde genellikle geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri ve derslerini özel eğitim yöntemlerinden bağımsız olarak yürüttüklerinin altını çizmektedir (Güven, 2019; Semiz, 2018). Bu yöntemleri ele aldığımızda, belirlenmiş zaman diliminde genel eğitim sınıfında ders yapılması (Desphande, 2013; Poon-McBrayer, 2016), öğretimin bireysel eğitim ya da küçük grup eğitimleriyle sürdürülmesi, bireyselleştirilmiş programla yoğun şekilde öğretim yapılması ve özel eğitim öğretmenin öğretim yapmasıdır (Saxon, 2007). Bu noktada öğretimsel uyarlamaların eksik kalması ya da çok sınırlı olması ve öğretimin materyallerle desteklenmemesi destek eğitim hizmetinin etkili ve verimli olmasının önüne geçebilir. Ayrıca sonuçlar, destek eğitim odası derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin çalışma notları ve bazı akıllı tahta ortamlarını içerdiğini göstermiştir. Ancak öğretmenlerin bu materyalleri öğrenme güçlüğü olan öğrencileri dikkate alarak uyarlamadıkları anlaşılmıştır. İlgili araştırmalar, destek eğitim odası derslerinde kullanılacak yöntem ve materyallerin öğrencilerin çeşitli duyularına hitap etmesi ve öğrencilerin öğrenme tercihleri ve stilleri ile uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır (Deshpande, 2013; Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2013; Salend, 2016; Sherpa ve Baraily 2021 Watson, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin başka görüşlere baktığımızda öğretmenler tarafından bildirilen destek eğitimdeki çalışılan konuları öğrencilerin çabuk unuttuğu ile ilgili problemidir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğrenme güçlüğü olan çocukların bellek ile ilgili yaşadıkları sorunlara değinilmiştir (Friend ve Bursuck, 2012; Mastropieri ve Scruggs, 2013; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020). Öte yandan alanyazında tipik gelişen akranların öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde etiketleme, alay etme gibi olumsuz tutum ve davranışlar gösterdiği gibi sonuçlara ulaşılan çalışmalara rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Filik, 2019; Kaptan, 2019). Ancak yine bu çalışmalardan farklı olarak olumlu yönde bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde tipik gelişen akranlarının benzer tutum ve davranışlar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili sınıf ve branş öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarında akran etkileşimini

kullandığı ve rehber öğretmenlerin bütünleştirmenin doğasına uygun şekilde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili tipik gelişen akranlarına okula uyum ve aidiyetleri konusunda paylaşımlar yaptığı, okul yöneticilerinin örnek okul liderliği gösterdiği gibi yorumlar üzerinden değerlendirme yapmak olasıdır. Buna paralel Koreen'in (2001) çalışmasında genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerle destek eğitim öğretmenlerinin sağlıklı ve yapıcı iletişim içinde olmaları, destek eğitim alan öğrenciler üzerinde akranları tarafından alay etme, etiketleme gibi davranışları ortadan kaldırdığı, olumlu etkileşime yol açtığı ifade edilmektedir. Bu bulguyla araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma bulgularında karşımıza çıkan bir başka bulgu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama ve yerleştirmesinde yaşanan sorunlardır. Özellikle öğretmenler tanılama süreçlerinde velilerin sürece çok fazla müdahale ettiklerini, RAM'a ve hatta okula yerleştirme sürecinde okul yöneticilerini yönlendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmenler, bazı öğrencilere konulan tanıların objektif olmadığından söz etmektedir. Bu durumun, RAM'daki iş yoğunluğunun fazla olmasından kaynaklı değerlendirme süreçlerinde titiz davranmaması, bürokrasinin RAM'a müdahale edebilmesi, gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin hastaneye gönderdikleri öğrenci değerlendirme formlarının dikkate alınmaması, öğrenme güçlüğüne belirleyecek doğrudan ölçme aracının eksikliği gibi nedenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte veliler ve öğretmenlerin tanılama süreçlerinde önce rehber öğretmenlere danıştığı, rehber öğretmenlerin de kendilerine müşavirlik, danışma ve yönlendirme sağladığını bildirmiştir. Bu yaklaşımların MEB (2018) yönergesinde belirtildiği gibi, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreçleri RAM'larda değerlendirme kurulu tarafından yapılır ifadesine tümüyle uyulmadığı şekliyle yorumlanabilir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bütünleştirme eğitiminde sunulan destek eğitimle ilgili paydaşların sorunlara ilişkin çözüm önerileri; öğretmenlerin mesleki bilgilerinin güncel tutulması, destek eğitim yürütülen okulların denetlenmesi, tüm

paydaşların iletişim içinde olması, sınıf içi yardımın destek eğitime entegre edilmesi, öğretmen eğitimi gibi bulgular doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma dâhilinde öğretmenler başta olmak üzere paydaşların genelinde özel eğitimle ilgili bilgi eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerin bu bilgi eksikliklerini okullardaki rehber öğretmenler aracılığıyla gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İlkokullarda destek eğitim hizmetlerini yürüten sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda destek eğitim hizmetlerinden sorumlu Türkçe ve matematik öğretmenlerinin genel olarak özel eğitim alan bilgisindeki bilgi eksiklerinin yanı sıra, BEP hazırlama, öğretimsel uyarlamalar, değerlendirme gibi konularda sınırlılık yaşadığı çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenler birbirleriyle olumlu etkileşimler kurmalarının bu süreci kendileri açısından görece kolaylaştırabildiğini fakat sadece bunun yeterli olmadığını, mesleki olarak özel eğitim anlamında desteklenmeleri gerektiğini bildirmektedir. Rehber öğretmenler ise özel eğitim ve öğrenme güçlüğü hakkında, BEP hazırlama gibi konularda kendi çabalarıyla ve farklı kaynaklardan bilgi edindiklerini ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin ise okul içinde idari boyutta ve bürokratik süreçlerde katkı sağladığı görülmektedir. Velilerin ise tanılama, yerleştirme, yönlendirme gibi konularda destek aldıkları grup ağırlıklı olarak rehber öğretmenler olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerin okuldaki destek eğitim hizmetlerinde kritik rolde olduğu söylenebilir. Çünkü rehber öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere, öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlere yönelik çalışmalarda aktif olarak yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2021). Araştırmanın çıktılarına baktığımızda öğretmenlerin özellikle özel eğitim temel bilgisi, öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri, BEP hazırlama gibi konularda hizmet içi eğitim talep ettikleri yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde (Kale ve Demir, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018) bilgilendirmeye dayalı verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu bulgusu karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde verilen bilgilendirmeye dayalı hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması önerilirken, ek olarak BEP hazırlama, davranış yönetimi, bireysel eğitim gibi konuların yanında MEB'e bağlı destek eğitim yürütülen okulların üniversitelerle işbirliği yapması önerilmektedir.

Çalışmanın bulgularında sıklıkla dile getirilen, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle Türkçe ve matematik derslerinde başvurdukları destek eğitim odası eğitimi uygulaması, öğrencilerin haftanın belli gün ve saatlerinde okuldaki genel eğitimi sınıfı ortamında derslerden alınması (Wogamon, 2013) yoluyla yürütülmektedir.

Alanyazında bu uygulamanın Poon-McBrayer'ın (2004) ifadesiyle destek eğitim olmadığı şeklinde eleştiriler bulunmaktadır. Bu çalışmada da bazı öğretmenlerin dersten alma konusunun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde akranları tarafından etiketlenmeye sebebiyet verdiği bildirilmektedir. Alanyazında başka çalışmalarda da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları tarafından etiketlenme, alay etme gibi istenmeyen davranışlara maruz kaldığı bildirilmektedir (Afat, 2017; Çağlar, 2016; Deniz, 2018; Filik, 2019; Günay, 2021; Kaptan, 2019; Yazçayır, 2020). Ancak tüm bunlara karşın bu çalışmada öğretmenler, destek eğitim odasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik çalışmalarında başarısını arttırdığı, motivasyon ve özgüven sağladığını da bildirmektedir. McCulloch'ın (2010) çalışmasında da bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin destek eğitim odalarında eğitim almalarının arkadaşlık ilişkilerine olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki mevzuatın ve işleyişin bilimsel çalışmalar doğrultusunda tekrar gözden geçirilmesi ve bütünleştirme eğitiminin niteliğine yönelik katkı sağlayan değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada katılımcı paydaşlarından destek eğitim hizmetlerinde yardımcı personel/sınıf içi yardım uygulamasının kullanılması önerisi getirilmiştir. Alanyazında yardımcı personel, eğitim öğretim ortamlarında ana roldeki eğitmene destek olan yetişkin personel olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2009). Türkiye'deki çalışmalarda bu uygulamaya rastlanılmamıştır. Alanyazında ise çeşitli örneklerde bu uygulamanın kabul gördüğü görülmektedir (Austin, 2013; Wigstrom, 2015). Elbette ki yardımcı personel istihdamı okullara ek olarak bir bütçe yükü gerektirecektir. Buna yönelik ise çalışmanın paydaşlarından rehber öğretmenler tarafından okullara destek eğitim özelinde ek bütçe/finans sağlanmalı önerisi getirilmiştir. Türkiye'de destek eğitim yürütülen okullara ek bütçe sağlanması yönünde bir uygulama mevcut değildir. Ancak uluslararası alanyazın incelendiğinde, Yeni Zelanda'da destek eğitim yürütülen okullardaki öğretmenlerin gelişimine bütçe ayrıldığı (Thompson, Brown, Jones ve Manins, 2000), İrlanda'da destek eğitim öğretmenlerine ek ödeme yapıldığı (Winter ve Kilpatrick, 1999) gibi uygulamalara rastlanmıştır. Bu çalışmada bazı öğretmenlerin belirttiği şekilde, öğretmenlerin destek eğitimi maddi getiri için yapması durumu karşımıza çıkmaktadır. Destek Eğitim Odası Kılavuzu'na (2016) göre “tüm öğretmen ve yöneticilerin maaş karşılığı girdikleri derslerin dışındaki destek eğitim odasında girdikleri her bir saat dersin ek ders ücreti, %25 zamlı ödenir” ifadesi yer almaktadır. Çağlar'ın (2016) çalışmasında benzer şekilde ek ders ücretlerinin düzenlemesi talebi

biçiminde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin destek eğitimi maddi getiri için yapması destek eğitim hizmetlerinden alınacak veriminin önüne geçebileceği ve eğitimin kalitesinin sınırlı kalabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu konuda politika yapanların ve bakanlığın genel ücretlerde düzenleme yapması destek eğitimden hizmetlerinden alınacak öğretim uygulamalarının etkisini ve verimini artırabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularında sorunlara ilişkin çözüm önerisi olarak vurgulanan bir diğer konu da destek eğitim hizmetlerinin denetimi ile ilgilidir. Öğretmenler başta olmak üzere genel olarak paydaşlar destek eğitim verilen okulların bir üst kurumu olan Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından daha sık ve bilinçli şekilde denetlenmesi gerektiği konusunda düşüncelerini dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenler ise hâlihazırda yapılan denetimlerin BEP dosyaları üzerinden tekdüze evrak kontrolü şeklinde gerçekleştirildiği, öğrenci çıktılarının denetlenmediğini ve bunun yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazın denetim konusunun okul yöneticilerinin sorumluluk alanında olduğunu ancak bu sürecin izleme ve değerlendirme aşamalarını da kapsadığını bildirmektedir (Collins, 2008; Franklin, 2012; Parker, 2016). Alanyazın ayrıca okul yöneticilerinin destek eğitim hizmetleri hakkında danışmanlık yapma (Lyons, 2012), destek eğitim ekibinin paydaşlarını motive etme (Shani, 2013; Tracy-Bronson, 2018), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini takip etme (Shani, 2013; Parker, 2016; Tracy-Bronson, 2018) gibi sorumluluklarının olduğunu belirtmektedir. Ancak bu çalışmanın bulguları bahsedilen sorumlulukların genellikle rehber öğretmenler tarafından yerine getirildiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre destek eğitim hizmetlerinde rehber öğretmenlerin rollerinin tam olarak belli olmadığını, bununla birlikte BEP ekibinde önemli rolde olduklarını; BEP hazırlamada sınıf ve branş öğretmenlerine müşavirlik yaptıklarını, öte yandan destek eğitim hizmetleri sürecini velileri bilgilendirerek ve işbirliği çerçevesinde fakat özel eğitim bilgileri sınırlı şekilde yürüttüklerini göstermektedir. Rehber öğretmenlerin üstlendikleri bu görevler alanyazında BEP ekibini bilgilendirme ve öğretmenlere müşavirlik yapma rolüyle (Desphande, 2013; de Matos ve de Matos, 2017), bütünleştirme ortamlarında veliyi bilgilendirme rolüyle (Berger, 2013; Castillo, 2016; Nkoma ve Hay, 2018), BEP toplantılarını organize etme rolüyle (Desphande, 2013), destek eğitimin koordinatörlüğü rolüyle (Berger, 2013; Castillo, 2016; de Matos ve de Matos, 2017), özel eğitim alan öğrencileri yakından takip etme rolüyle (Clark ve Breman, 2009; Desphande, 2013) ele alınmıştır. Bu çalışmada rehber öğretmenler destek eğitim hizmetlerine danışmanlık

yaptıklarını ifade etmiştir. Alanyazında rehber öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerinde paydaşlara, BEP ekibine, öğretmenlere, öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren akranlarına danışmanlık yaptığını belirten (Castillo, 2016; Nkoma ve Hay, 2018; Szulevicz ve Tanggaard, 2014) çalışmalar mevcuttur. Bu bakımdan alanyazın çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak rehber öğretmenler yine de özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, süreci kendi öğrenme çabalarıyla yönettiklerini, lisans süreçlerinde yeterli eğitim almadıklarını ve profesyonel eğitim ihtiyaçları olduğunu bildirmektedir. Bu çalışmadaki rehber öğretmenler genel eğitim sınıflarında tipik gelişen akranlara yönelik bilgilendirme yapmanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akran kabulü, okula uyum ve aidiyetleri konusunda önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Rehber öğretmenler genel olarak destek eğitim hizmetleri konusunda kendilerine mesleki görev ve sorumlulukları dışında sorumluluk yüklendiğini ifade etmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre destek eğitimin planı ve çalışma takvimi okul yöneticilerinin görev ve sorumluluk alanına tahsis edilmiştir (MEB, 2018). Bununla birlikte alanyazında bütünleştirme eğitimi kapsamında rehber öğretmenlerinin iş yükünün çok olduğunu, bu duruma ciddi zaman ve emek harcadıklarını gösteren çalışmalar yer bulmaktadır (Castillo, 2016; Cottrell, 2015). Buradan hareketle yine paydaşların belirtmiş olduğu biçimde destek eğitim yürütülen okullara özel eğitim öğretmeni atamasının gerçekleştirmesi gerektiği karşımıza çıkmaktadır. Bu, destek eğitim hizmetlerinin daha sistematik ve profesyonel şekilde yürütülmesine, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aldıkları eğitimden maksimum fayda sağlamasına ve rehber öğretmenlerin iş yükünün azalmasına katkı sunacaktır. Alanyazında destek eğitim hizmetlerinin denetlenmesini okul yöneticilerinden bekleyen çalışmalar (Çağlar, 2016; Pesen, 2019) bulunmasına karşın bu araştırmada denetim mekanizmasının geniş kapsamlı çalıştırılması gerektiği, bunun MEB tarafından sistematik şekilde yapılması gerektiği konusunda öğretmenler tarafından bir çözüm önerisi olarak getirilmiştir.

Bu çalışmada destek eğitim hizmetlerinde çalışmalar yürüten sınıf ve branş öğretmenlerinin özel eğitim bilgilerinin yetersiz olmasına rağmen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle akademik becerilerinde ilerlemeler kaydedebildikleri bildirilmektedir. Bununla birlikte alanyazında destek eğitim odasındaki sınırlı çalışmalarda olumlu çıktılar elde edildiğini belirtilen çalışmalar (Doughty, Bouck, Bassette, Szwed, ve Flanagan 2013; Khalid ve Anjum, 2019) olduğu gibi, destek eğitim odasındaki çalışmalardan yeterince verim alınamadığını belirten (Swanson ve Vaughn,

2010) alışmalar de yer almaktadır. Son dönemde Türkiye’de yapılan çalışmalarda (Aydın, 2015; Kale ve Demir, 2017; pengin, 2018; Semiz, 2018) destek eēitim odasının ērenciler üzerinde olumlu kazanımlar saēladığı yönünde sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu çalışmada da benzer şekilde ēretmenlerin BEP hazırlamada desteēe gereksinim duymaları, özel eēitim ēretmeni olmamaları, geleneksel yöntemlerle fakat müfredata dayalı çalışmalar yapmaları ve işbirliğine açık olmaları dolayısıyla ērenciler üzerinde ilerlemeler kaydettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum aynı zamanda destek eēitim hizmetlerinin özel yetişmiş alan uzmanları ile yrtldēğinde alınabilecek olumlu ıktıkların çok daha fazla olacaēını gözler önüne sermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiēinde destek eēitim hizmeti yürütülen okullarda genel olarak ēretmenler, okul yöneticileri, rehber ēretmenler ve veliler arasında aksaklıklar olmasına raēmen etkili bir iletişim olduēundan söz edilebilir. Ancak iletişim baēlamında paydaşların özellikle ērenme glē olan ērencilerin devam ettiēi özel eēitim kurumlarıyla iletişimlerinde bazı sınırlılıklar yaşandığı ve geliştirilmesi gereken yönler olduēu bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Paydaşlar arasında etkili ve planlı bir rol daēılımı olmamasına raēmen rehber ēretmenler aracılığıyla BEP ekibinin okullarda her dönem sistematik olmayan şekilde toplantı yaptığı görülmektedir. Bazı toplantılarda okul yöneticisinin yer almadığı, bazılarında ebeveynin sadece toplantıdan sonra bilgilendirildiēi ancak toplantıya aktif katılım saēlamadığı gibi örnekler katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bazı ēretmenlerin ifadesinde ise, bakanlığın BEP toplantı evraklarının ieriēiyle deēil, var olup olmaması ile ilgilendiēine dikkat çekmektedir. İdealist okul yöneticileri ya da destek eēitim konusunda deneyimli ēretmenlerin bulunduēu bazı okullarda ise bu toplantıların son derece sistematik biçimde yrtldēēi; okul yöneticisinin, rehber ēretmenin, sınıf ēretmeninin, destek eēitim ēretmeninin, ērenci velisinin ve hatta bazı okullarda bunlara ek olarak ērenme glē olan ērencinin devam ettiēi özel eēitim kurumundan bir ēretmenin toplantılarda aktif olarak yer aldıēı iyi örneklerden de bahsetmek mümkündür. Bu konuyla ilgili alanyazında BEP ekibinin işbirliği içerisinde çalışmasının gerekliliēi üzerine vurgu yapılmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2013; Salend, 2016). Diēer taraftan destek eēitim veren ēretmenler ile sınıf ve branş ēretmenleri arasında optimum düzeyde olmasa da önemli bir etkileşim durumunun olduēu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve rehber ēretmenler arasında da yönetsel ve danışmanlık anlamında dikkate deēer bir iletişim ve işbirliğinin olduēu görülmektedir. Buna göre bazı rehber

öğretmenler, okul yöneticilerinin destek eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili konularda işleyiş ve uygulamalar hakkında kendilerinin düşüncelerine başvurduğunu, bazı okul yöneticileri ise destek eğitim sürecindeki birçok iş ve işleyişi rehber öğretmeni aracılığıyla yönettiğini bildirmiştir. Alanyazın bütünleştirme bağlamında destek eğitim uygulamalarının tüm paydaşlar arasındaki iletişimi geliştirdiğine işaret etmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Wiederholt ve Chamberlain, 1989). Bu bakımdan tüm paydaşların destek eğitim uygulamaları süreci içinde etkili ve verimli paylaşımları sunulan eğitimden daha nitelikli çıktılar elde edilmesi açısından olumlu olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularında, bazı okullardaki destek eğitim yürüten öğretmenler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler arasında işbirliğinin varlığı da gözlemlenmiştir. Alanyazına bakıldığında okul ve özel eğitim kurumu arasında düzenli ve sağlıklı bir etkileşim ve işbirliğinin olmadığı çalışmalara da (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017; Kaptan, 2019) rastlanmıştır. Bu bakımdan araştırma, alanyazından olumlu yönde farklılaşmaktadır. Özellikle dönem başında yapılan BEP toplantısında ve sonrasında dönem boyunca yürütülen destek eğitim hizmetleri sürecinin başarısında belki de gereği kadar önemsenmeyen ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik derslerde desteklenmesi yönünde önemli bir paydaş olarak görülen özel eğitim kurumlarının, okullardaki destek eğitim hizmetlerine katkı yapacağı düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak bazı öğretmenlerin, destek eğitimin bir bütün olduğu ve sürekliliğin önem arz ettiği, dolayısıyla okul ve kurum etkileşiminin sistematik şekilde sürdürülmesinin, okulda yürütülen derslerin kurum tarafından desteklenmesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performanslarına olumlu katkılar yaptığını gözlemlediklerini aktarmıştır. Ayrıca yine çalışmanın bulgularında okullar ile RAM'ların daha etkili iletişim kurması gerektiği, tanılama ve yerleştirme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığı ve bürokratik süreçlerin destek eğitimi sekteye uğrattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle destek eğitim verilen okullarla RAM'ların işbirliğinin artırılması gerektiği önerisi verilebilir. Alanyazında bununla ilgili Deniz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bir öneri sunulmuştur. Çalışmada destek eğitim veren öğretmenler ile öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip veliler arasındaki iletişim incelenmiş ve ilgili ebeveynler olduğu kadar ilgisiz ebeveynlerin de bulunduğu ve bu konuyla ilgili net bir çıkarımda bulunmanın güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki başka araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir (Çağlar, 2016; Güven, 2019; Yazçayır, 2020). Ayrıca Lewis ve

Doorlag (2003) velilerin eğitimsel süreçlere aktif katılımının öğrencinin beceri kazanımına ve genelleme yeterliklerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte uluslararası alanyazın öğretmenlerin ve velilerin etkili iletişim ve işbirliğinin destek eğitimin çıktıları üzerinde olumlu katkılar sunacağını göstermektedir (Cohen, 2009; Frederickson ve Cline, 2009; Mastropieri ve Scruggs, 2013; Mitchell, 2008). Velilerin diğer paydaşlar olan okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerle ise destek eğitime başlama ve genel eğitime yerleştirme aşamalarında sıklıkla iletişim kurduğu ve işbirliği yürüttüğü gözlemlenmiştir. Ancak alanyazın destek eğitimle ilgili sürecin bütününe velilerin sürece dâhil olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Desphande, 2013). Veliler özellikle BEP toplantılarına katılım noktasında istekli ve aktif görünmektedir. Ancak BEP'in hazırlanması aşamasında fikir belirten veli sayısı son derece sınırlıdır, veliler daha çok öğretmenlerin yönlendirmelerine göre hareket etmekte ve onlara güvendiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı veliler RAM'daki eğitsel tanılama ve hastanedeki tıbbi tanılama süreçlerinde fikir belirttiğini de ifade etmektedir. Veliler çoğunlukla destek eğitimle ilgili değerlendirme, tanılama, yerleştirme, BEP hazırlama, amaçlarda değişiklik talep etme haklarına yönelik sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir (Desphande, 2013; Wearmouth, 2016). Bazıları kendi araştırmaları doğrultusunda bu haklarının farkında olduğunu ancak özel eğitimle ilgili bilgisi olan rehber öğretmenlerin bu hakları kendilerine hatırlattıklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın bir diğer dikkat çekici çıktısı ise, bütünleştirme bağlamında destek eğitim verilen okullardaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranları arasında genel eğitim sınıf ortamlarında akran etkileşimini kullandıkları ve akran etkileşiminin kullanılmasını önerdikleri bulgusudur. Alanyazında da destek eğitim kapsamında akran etkileşiminin kullanıldığı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Aktürel, 2016; Günay, 2021; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020). Alanyazında, destek eğitim hizmeti alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde genel eğitim sınıflarında akran etkileşiminden yararlanıldığında öğrencilerin problem davranışlarında ciddi oranda azalma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okula uyumu, diğer gelişim alanlarına olumlu etkisi, akademik becerilerde ve sosyal etkileşimde gelişmelerin görülmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanılması gibi kazanımlardan bahsedildiği görülmektedir. Bununla ilgili uluslararası alanyazın akran etkileşiminin tipik gelişim gösteren akranlarla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bütünleştirme

anlamında okula uyum ve aidiyetleri ile ilgili sosyal yönden avantajlarına vurgu yapmaktadır (Briggs, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenci velilerine ilişkin sorunlara bakıldığında ise destek eğitim konusunda ilgili, paydaşlarla iletişime açık velilerin olduğu ve bu durumun tam tersi olarak okulla, öğretmenle, rehberlik servisi ile ya da özel eğitim kurumuyla destek eğitim hizmetlerine ilişkin iletişim kurmayan ilgisiz velilerin de bulunduğu karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada veliler, destek eğitim sürecine aktif katılım sağladıklarını, sık sık okul ziyareti yaptıklarını, destek eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile görüştiklerini, çocuklarının ödevlerini takip ettiklerini, öğretmenleri tarafından bilgilendirildiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulgularının aksine ulusal alanyazındaki (Filik, 2019; Kaptan, 2019; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020) çalışmalarda öğrenci velilerinin destek eğitim hizmetlerine karşı ilgisiz bir tutum sergilediği karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan araştırma alanyazından göreceli olarak olumlu yönde farklılaşmaktadır. İlgisiz ebeveynlerin geçmiş yaşantılarındaki olumsuz okul deneyimlerinden, ekonomik ya da zaman sıkıntısından, kültürel farklılıklardan kaynaklı iletişimden uzak bir görüntü sergileyebildiği alanyazında ifade edilmektedir (Patterson, 2001). Buradan hareketle destek eğitim hizmetleri sürecine ilgisiz velilerin aktif katılımının sağlanması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci hakkında bilgilendirme yaparak ebeveynleri teşvik etmesi önerilmektedir (Desphande, 2013). Ebeveynlerin destek eğitim hizmetleri ile bilgilendirilmesi yoluyla eğitim yaşantılarına katılımı konusu Çağlar'ın (2016) araştırmasında karşımıza çıkmakta, ebeveynlerin bu yolla olumlu tutum sergilediği ve süreci destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konular haricinde velilerle ilgili karşımıza çıkan bir diğer sorun ise, öğrenme güçlüğü olan çocuklarının etiketlenmelerine ilişkin kaygı duydukları sonucudur. Veliler bu durumu destek eğitim saatlerinde çocuklarının sınıftan ayrılmasından kaynaklı akranları tarafından dışlanmasına yol açabileceğine, okula uyum ve aidiyetleriyle birlikte akran ilişkilerini etkileyebileceğine, ileriki yıllarında öğrenme güçlüğü tanısının meslek hayatlarında olumsuz etkilere sebep olabileceğine yönelik çekincelerine dikkat çekerek yorumlarda bulunmaktadır. Çağlar (2016) ve Yazçayır'ın (2020) çalışmalarında da bu konuda ebeveynler, destek eğitim alan çocuklarının sınıftan çıkarılması durumunun çocuklarının tipik gelişen akranları tarafından dışlanması ve etiketlenmesine sebebiyet vermesi kaygısıyla karşı karşıya kaldıklarını ve destek eğitime önyargıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Ancak McCulloch (2010) tarafından yapılan bir

çalışmada öğrencilerin destek eğitim odalarında eğitime alınmasının tipik gelişen akranları ile ilişkilerinde olumsuz bir duruma sebep olmadığı ifade edilmektedir. Bu çalışmada da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim yaşantılarına dâhil olan sınıf, branş ve destek eğitim öğretmenlerinin geneli böyle olumsuz bir duruma dair bir gözlemlerinin olmadığını bildirmektedir.

Araştırma kapsamında okullardaki destek eğitim hizmetlerinin başarısını katkı sunan önemli paydaşlardan olan rehberlik servisine ilişkin çözüm önerileri bildirilmiştir. Alanyazında okul paydaşlarından olan rehber öğretmenlerin, okul yöneticileri, öğrenci velileri ve destek eğitimde çalışan öğretmenler ile kuracağı etkili iletişim ve işbirliğinin destek eğitim hizmeti alan öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde önemli katkılar sunacağı ifade edilmektedir (Sink, 2008). Ulusal alanyazında bununla ilgili Çağlar (2016) okullarda destek eğitim alan öğrencilerin akranları tarafından etiketlendiğini, bu durumu önlemek için rehber öğretmenlerin tipik gelişim gösteren çocuklara bilgilendirme yapması gerektiğini aktarmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yürütüldüğü okullarda rehber öğretmenlerin çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Buna göre MEB'in yayımladığı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı'nda (2015) rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin oryantasyon ve uyum sürecine ilişkin çalışmaların planlanması ve yürütülmesinde; öğrenci, veli, öğretmen/öğretmenler ile okul yönetimi arasında iş birliği yapılmasında; BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapılmasında; rehberlik hizmetleri ile ilgili konularda öğrenciye, veliye ve/veya öğretmene danışmanlık desteği sunmada aktif bir rolde olmalı beklenmektedir. Bu çalışmadaki diğer paydaşlar genel olarak rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini, ancak rehber öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ve destek eğitim hizmetleri ile ilgili bilgilerinin güncel tutulmasını, yeni gelişmelerle ilgili bakanlıktan, il müdürlüklerinden, üniversitelerden ve RAM'lerden yönlendirme talep ettiklerini bildirmektedir.

Bu çalışmada bütünleştirme bağlamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitimdeki yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili, destek eğitim hizmetlerinin başarısını artırmaya yönelik öğretmenlerin eğitim almalarına ilişkin öneriler sunulmuştur. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerindeki teorik bilgi ve uygulamaya dönük pratik eksikliğinden kaynaklı öneriler bildirilmiştir (Çağlar, 2016; Filik, 2019; Güven, 2019; Idol, 2006; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020). Bu konuda birçok çalışmanın öğretmen eğitimine yönelik öneri

getirmesi destek eğitim hizmetlerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında öğretmen yeterliklerinin eğitim öğretim süreçlerinde öğretmen tutumlarını doğrudan etkilediğini, bunun da işbirliğine ve paydaşlar arası iletişime yansımalarının olduğu ifade edilmektedir (Dev ve Haynes, 2016).

Araştırmada sorunlara ilişkin çözüm önerileri temasıyla ilgili bir diğer çözüm önerisi ise destek eğitim hizmetlerinin başarısı için aile eğitimiyle ilgilidir. Alanyazındaki çalışmalarda çocuklarının eğitiminden mümkün olan maksimum faydayı kazanmaları için, ailelerin eğitsel süreçlerde destekleyici olması, bilgilendirilmeleri ve güvene dayalı işbirliği geliştirme noktasında bir eğitime tabi tutulması gerektiği bildirilmektedir (Mitcham, Agahe Portman ve Afi Dean, 2009; Yazçayır, 2020). Velilerin öğretmenlerle kurduğu olumlu ve etkili iletişim destek eğitim süreçlerindeki işbirliğine, dolayısıyla eğitimden alınacak çıktılara katkı sunacağı ifade edilmektedir (Güven, 2019; Jones, 2004; Pesen, 2019; Yazçayır, 2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okul yöneticileri, öğrenme güçlüğü olan öğrenci velileri ve öğretmenleri arasındaki iletişim ve işbirliği öğrencilerin potansiyellerine ulaşmasında ve akademik ve sosyal anlamda alınan amaçlara ulaşmasında son derece önemli olduğu görülmektedir (Heward, 2013; Mitchell, 2008).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri Kapsamında Sunulan Hizmetler Hakkındaki Sorunlara Kişi ve Kurumlardan Beklentilere Yönelik Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bütünleştirme eğitiminde sunulan destek eğitimle ilgili paydaşların sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentileri; destek eğitim yürütülen okullara özel eğitim öğretmeni istihdamı, eğitim politikaları oluşturulurken eğitimin tüm paydaşlarının işbirliği ve sürece katılımının sağlanması, destek eğitim özelinde okullara ek bütçe sağlanması, destek eğitim mevzuatının yenilenmesi gibi bulgular kapsamında ele alınmıştır. Destek eğitim hizmetleri kapsamında sürdürülen eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yönelik verilen öneriler doğrultusunda destek eğitim hizmeti verilen okullara ek bütçe tahsis edilmesine ilişkin beklentiler olduğu çalışma dâhilinde gündeme getirilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beklentiler alanyazındaki

farklı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Güven, 2019; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020). Bütünleştirme bağlamında okullarda destek eğitim hizmetleri kapsamında optimum şekilde destek eğitim odalarının açılıp açılmama kararı ya da eğitsel materyal gereksinimlerinin karşılanması belli bir maliyet gerektirmektedir. Bununla ilgili Xie, Deng ve Zhu'nun (2021) belirttiği gibi, destek eğitim odalarına ayrılan bütçe yetersiz görünmekte ve bu durum destek eğitim odalarının niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bir başka çalışmada ise Li (2017), genel anlamda destek eğitim odalarının isimden ibaret olduğunu, destek eğitim hizmetleri için ayrılan kaynağın gelişmiş bölgelerde gelişmemiş bölgelere göre daha fazla olduğunu bildirmektedir. Yurt içine bakıldığında ise, 2021 yılı Milli Eğitim İdare Faaliyet Raporu'na göre (MEB, 2022a) Türkiye genelinde açılan ve açılacak olan destek eğitim odası ve ilgili faaliyetlere yönelik sayısal veriler, özel eğitim hizmetleri ile ilgili hazineden ayrılan bütçe, farklı özel gereksinim gruplarıyla hazırlanan modüllere ilişkin bilgiler, destek eğitimde görev alacak personelin eğitsel ihtiyaçları için açılan sertifika programlarına dair sayısal veriler yer almaktadır. Ancak destek eğitim odalarının gereksinimleri için merkezi bütçeden hangi yöntemle ödeme yapılacağı ya da ödeme yapılıp yapılmayacağına dair bir bilgi olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla destek eğitim yürütülen okullarda, destek eğitim hizmetlerinin maliyetine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında kişi ve kurumlardan beklentiler teması altında değerlendirilen bu konu hakkında, destek eğitim hizmetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesi için okullara ek bütçe sağlanması önerilmektedir. Bu bütçenin ise teknolojik gereçler, kitap ve materyaller, öğretmenlerin mesleki bilgi gereksinimleri gibi durumlara yönelik kullanılması önerilmektedir. Ancak okul yöneticileri, destek eğitim odası açılması (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016) ile ilgili prosedürleri yürütürken, kaynak gereksinimleri ile ilgili sorunları da kendi başına çözdüklerini fakat bu çözümlerin yeterli olmadığını iletmektedirler.

Araştırma kapsamında kişi ve kurumlardan beklentilerle ilgili karşımıza çıkan bir başka çıktı ise, öğretmenlerin destek eğitimi maddi gerekçelerle yaptığı bulgusudur. Buradan hareketle alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin maddi taleplerinin karşılanmasına yönelik çalışma bulguları bildirilmektedir (Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Çam-Tosun ve Almış, 2023). Bu kapsamda genel olarak tüm öğretmenlerin ücretlerinde iyileştirme yapılmasının, destek eğitimde görev alacak öğretmenlerin gerçekten eğitim odaklı şekilde çalışmalar yapmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Yine bu çalışmanın bulgularına göre destek eğitim hizmetlerinden

alınacak verimin artırılması için paydaşlardan destek eğitimin ders saatlerinin artırılmasına yönelik bir beklenti ve öneri olduğu karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan destek eğitim verilen okullarda destek eğitim ders saatlerinin artırılması bulgusu benzer şekilde alanyazında karşılık bulmaktadır (Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Filik, 2019 Semiz, 2018).

Alanyazında bütünleştirme eğitiminin başarısı için paydaşların işbirliğine vurgu yapılmaktadır (Council for Exceptional Children [CEC Standarts], 2015; Desphande, 2013). Alanyazın destek eğitim hizmetlerinde öğretmenlerin liderlik yaptığı, BEP hazırladığı, sınıf ve branş öğretmenleri ile görüştüğü, aileyi bilgilendirdiği (Coe, 1984; DiPaola ve Walther-Thomas, 2003; Lemons, Vaughn, Wexler, Kearns, ve Sinclair 2018) belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada BEP'leri hazırlamada öğretmenlerin sınırlılık yaşadığı ve özellikle rehber öğretmenlerin desteğini aldığı görülmektedir. Aileyle iletişimi ve BEP toplantılarını da çoğunlukla rehber öğretmenlerin organize ettiği ve paydaşları bir araya getirdiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin genel olarak idareci pozisyonda kaldığı, destek eğitim hizmetleriyle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ve okuldaki tipik gelişen öğrencilerle ve okulun diğer işleriyle ilgilendiklerini bildirilmiştir. İşbirliği süreçlerindeki karşımıza çıkan dikkat çekici bulgu öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velilerinin destek eğitim hizmetleri sürecine istenilen düzeyde katılım göstermemesidir. Alanyazında öğrenci velileri ile işbirliği yapma süreci okul yöneticilerinin (Aydın, 2015; Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Çağlar, 2016; Duncan, 2010; Parker, 2016; Shani, 2013; Tracy-Bronson, 2018) ve rehber öğretmenlerin (Berger, 2013; Castillo, 2016; Matzen, 2015) sorumluluk alanında gösterilmektedir. Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili yürütülen farklı çalışmalar da (Aydın, 2015; Can, 2015; Demirezen ve Akhan, 2016; Esmer vd., 2017; Şahin ve Gürler, 2018) velilerle işbirliğindeki eksikliğe vurgu yapmaktadır. Alanyazın velilerle işbirliği noktasında öğretmenlere sorumluluk yüklese de aslında tüm paydaşların işbirliği konusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Destek eğitim odası hizmetlerine ilişkin ekip çalışması ve işbirliğine ilişkin bulgular, bütünleştirmeden sorumlu ekip üyeleri arasında bilgi akışının ve planlı bir rol dağılımının her okulda bulunmadığını göstermiştir. Üstelik kağıt üzerinde bir BEP ekibi olmasına rağmen pratikte işlevsel olmaktan uzak bir görüntü vermektedir. İlgili alanyazındaki pek çok çalışma, BEP ekibinin öğrencilere yönelik işbirliği yoluyla eğitim faaliyetleri düzenlemesi ihtiyacını vurgulamaktadır (Dukes ve Smith 2006; Mastropieri ve Scruggs 2013; Salend 2016; Sherpa ve Baraily 2021; Watson 2018). Mevcut araştırmanın bu

bulgusu alanyazında önerilenlerle tam anlamıyla uyumlu olmadığından, başarılı bütünleştirme eğitimi uygulamasının temel bileşeni olan işlevsel bir BEP ekibinin eksikliğinin genel olarak tüm süreci etkileyen aksaklıklar yaratacağı öngörülmektedir. Buna paralel bir başka bulgu da bazı okullarda öğretmenler arasında tam anlamıyla planlı, yapılandırılmış, sistematik bir işbirliğinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Alanyazındaki bazı araştırmalar da destek eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri arasında başarılı bir bütünleştirme eğitim uygulaması için kritik önem taşıyan işbirliği eksikliğinin altını çizmiştir (Akay, Uzuner ve Girgin 2014; Fankhauser 2010; Kaptan 2019; Koreen 2001). Öğretmenler arası işbirliğine ilişkin bulguların yanı sıra, öğretmenler ile veliler arasında iletişim ve işbirliğinin sınırlı olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Alanyazındaki benzer araştırmalar, destek eğitim odası hizmetleri ve bütünleştirme eğitim uygulamalarının öğretmen ve veli işbirliğiyle yürütülmesi durumunda özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla gelişeceğini ifade etmektedir (Briggs 2004; Frederickson ve Cline 2009; Halvorsen ve Neary 2009). Bu nedenle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin velileri tüm sürece dâhil olmaya ikna etmeleri ve velileri çocuklarının içinde bulundukları eğitim süreci hakkında sürekli bilgilendirmeleri önerilmektedir (Deshpande 2013). Bu araştırmada bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinden sorumlu paydaşların ekip çalışması ve işbirliğinden uzak olmadıklarını ancak geliştirilmesi gereken noktaları olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında ekip çalışması ve işbirliğinin bütünleştirme eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinin desteklenmesinin başarısına önemli ölçüde katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Heward 2013; Mitchell 2008). Sonuç olarak değerlendirildiğinde bu çalışma özelinde paydaşlar arası etkili iletişimin yeterli olmadığı ancak yine de olumlu örneklerin karşımıza çıktığını görmek mümkündür. Alanyazın paydaşlar arası etkili işbirliği, uyum ve iletişime önemli bir değer atfetmiş ve bunun destek eğitim verilen okullarda bütünleştirmenin sağlanması için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Arno, 2009; Frederickson ve Cline, 2009; Heward, 2013).

Katılımcı paydaşlar destek eğitim hizmetlerinde mevzuat ve müfredat kaynaklı sorunların olduğunu, buna yönelik kişi ve kurumlarda beklentilerinin olduğunu da dile getirmiştir. Öğretmenlerin, destek eğitim hizmetlerine RAM'lardaki bürokratik süreçlerin yavaşlığı sebebiyle eğitime geç başladığı noktasında sorun bildirdiği görülmektedir. Rehber öğretmenlerin destek eğitimin çerçevesini hazırlarken bölgeler arası farklılıklara göre hareket edilmediği, merkezi politikalarla yürütüldüğü gibi ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin destek

özel eğitim hizmetlerinde çalıştırmak üzere öğretmen görevlendirmede yetersizlik yaşandığı konusunda görüş bildirdiği görülmektedir. Benzer sonuçlara ulusal ve uluslararası alanyazında da (Çağlar, 2016; Cohen, 2009; Nar ve Tortop, 2017; Wiederholt, 1974) rastlanmaktadır. Destek eğitime öğretmen görevlendirme ile ilgili sorunların kaynağı destek eğitim hizmetlerini yürütecek öğretmenlerin destek eğitim konusunda uzmanlaşmamış olmaması ve okul yöneticilerinin norm fazlası ya da özel eğitimle ilgili eğitim almamış öğretmenleri destek eğitim hizmetlerinde görevlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan destek eğitime öğretmen görevlendirmede yaşanan sorunlara alanyazın, öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi konusunda yeterince donanımlı olmamasından kaynaklı olarak gönülsüz olmalarıyla da ilişkili olabileceğini bildirmektedir. Bu duruma (Thwala, 2015), öğretmenlerin destek eğitimle birlikte iş yüklerinin artacağı konusunda endişe duymalarından kaynaklandığı şeklinde açıklama getirmektedir. Lemons vd., (2018) ise, öğretmen adaylarının çoğunun öğretmen yetiştirme programlarından sınırlı bir bilgi düzeyiyle mezun olmalarına bağlamaktadır. Ancak tüm bunlara rağmen paydaşların büyük çoğunluğu tarafından destek eğitimin belli bir disiplinle sürdürülmesinin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için son derece yararlı olduğu konusunda görüş bildirilmiştir. Sonuç olarak paydaşların da bulgulara belirttiği gibi öğretmen görevlendirmesiyle ilgili sorunların aşılması adına destek eğitim hizmetleri için özel yetiştirilmiş personelin okullarda istihdam edilmesi ve bütünleştirme ortamlarında görevlendirmesi önerilmektedir.

Destek eğitim hizmetlerinin başarısı için paydaşların kişi ve kurumlardan beklentileri ile ilgili diğer konular ise, destek eğitim yürütülen okullarda destek eğitimden sorumlu öğretmen istihdamı ve politika yapıcıların karar alırken eğitimin tüm paydaşlarının fikirlerine başvurmaları gerektiği talebidir. Buna ilişkin genel olarak tüm paydaşlar, destek eğitim hizmetlerinin sağlıklı ve nitelikli yürütülmesi ve bütünleştirmenin tam olarak sağlanması için okullarda özel eğitim öğretmeni ihtiyacı olduğunu, bunun destek eğitimin kalitesine olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Çalışma bulgularında karşımıza çıkan BEP hazırlama, sınıf yönetimi, genel eğitimi ve destek eğitimi öğrenciye göre uyarlama konularında, okul yöneticilerine ve velilere danışmanlık yapma ve yönlendirmede, özel eğitim kurumlarındaki eğitimi takip etmede profesyonel bir bakış açısının destek eğitimden alınacak çıktıları yüksek oranda etkileyeceği, rehber öğretmenlerin iş yükünü hafifleteceği ve diğer paydaşların kendi alanlarındaki çalışmalarından elde edeceği verimi etkileyecek ve paydaşların işbirliğine,

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden alacağı eğitimin sonuçlarına doğrudan etki edeceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca politika oluşturulurken okul içindeki öğretmen ve idarecilerin yanı sıra velilerin de görüş ve beklentilerine başvurulmasının destek eğitimin amacının tam anlamıyla bütünleştirmeye ulaşmasında bir diğer göz ardı edilen köşe taşı olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütünleştirme bağlamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin ilkökul ve ortaokullardaki eğitim paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmayı ve incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuçlar genel çerçevede değerlendirilmiş ve yeni yapılacak araştırmalara, uygulamalara ve politikalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temel amacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında ve ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetleri ile birlikte, gereksinimlerinin en iyi şekilde sağlanması yoluyla eğitim almasıdır. Bu bakımdan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının etkili ve verimli biçimde sürdürülmesinde destek eğitim hizmetlerinin çok önemli katkıları bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarında destek eğitim hizmetlerinin nasıl tasarlandığı ve uygulandığı konusunu, ilkökul ve ortaokulda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin veli, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan paydaşların görüşleri alınarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen araştırma sonucunda paydaşların okullarda yürütülen destek eğitim hizmetleri hakkındaki genel görüşleri olumlu görüşler ve olumsuz görüşler başlıkları altında ele alınabilir. Buna göre paydaşların tamamı öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenler, destek eğitim hizmetleri kapsamına rehber öğretmenlerin kendilerine yardımcı olduğunu ve olumlu etkileşimler kurduklarını belirtmiştir. Yine öğretmenler destek eğitim hizmetleri kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel eğitimdeki sınıf öğretmenleri ile işbirliği yaptıklarını, sürece ailelerin katılımının öğrenci performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticileri ve veliler ise destek eğitimin genel eğitimi

destekleyici nitelikte olduğunu, öğrenme güçlüğü olan öğrenci üzerinde olumlu kazanımları olduğunu dile getirmiştir. Ancak öğretmenler, genel eğitimdeki kalabalık sınıf mevcutlarının destek eğitim hizmetlerini olumsuz etkilediğini, genel eğitimdeki yoğun müfredatın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde handikap oluşturduğunu, öğretmenlerin ve ailelerin öğrenme güçlüğü ve destek eğitim hizmetleri hakkında sınırlı düzeyde bilgisinin olduğunu ve desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde okul yöneticileri ve veliler de öğretmenlerin nitelik açısından sınırlılık yaşadığını bildirmiştir. Öte yandan veliler destek eğitim hizmetlerini evde destekleme noktasında profesyonellerin yönlendirmesine ihtiyaç duydukları yönünde düşüncelerini ifade etmiştir.

Paydaşların okullarda yürütülen destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin görüşlerine baktığımızda ise, öğretmenler destek eğitim odalarının eğitim materyali açısından yetersiz olduğunu, destek eğitim odalarının fiziksel olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini, genel eğitim sınıfını ve destek eğitim odasını öğrenme güçlüğü olan öğrenciye özgü uyarlamada güçlükler yaşayabildiklerini ifade etmiştir. Rehber öğretmenler ise okullardaki personel yetersizliğinden kaynaklı destek eğitim hizmetlerinin koordinasyonu konusunun kendi üzerlerine aşırı sorumluluk yüklediğini dile getirmiştir. Okul yöneticileri ise bazı ailelerde tanı alma süreçlerinde dirençle karşılaştıklarını ve geciken tanılamamanın eğitsel süreçlerin ilerlemesine ket vurduğunu, destek eğitim odalarının fiziksel koşullarının ve materyal ve kaynak durumlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci velileri ise öğrenme güçlüğü olan çocuklarının tanılama süreçleri ve sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Paydaşların okullarda yürütülen destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin çözüm önerilerine bakıldığında öğretmenler, öğrenme güçlüğü, destek eğitim hizmetleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve yürütme hakkında bilgilerinin güncel tutulmasına yönelik eğitim ihtiyaçlarına, destek eğitim hizmetlerinin MEB tarafından daha sistematik şekilde denetlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim kurumu ile devlet okulu arasındaki etkileşimin artırılması gerektiğine, devlet okulu ve öğrenme güçlüğü olan çocuğun aileleri arasındaki iletişimin sürekli olması gerektiğine ve okullardaki kaynak gereksinimlerine vurgu yapmıştır. Rehber öğretmenler ise, destek eğitimin sadece akademik eğitimle sınırlandırılmamasını ve öğretmenlere özgürlük alanı bırakılması konularında düşüncelerini dile getirmiştir. Bununla beraber okullardaki ve

özel eğitim kurumlarındaki destek eğitim ders saatlerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Okul yöneticileri öğretmen eğitimi ve denetimlerin niteliğiyle birlikte, sınıf içi yardımın destek eğitim hizmetlerinde yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Veliler ise, okul ve aileler arasında düzenli ve sürekli iletişimin önemine ve okul-aile-özel eğitim kurumu arasındaki işbirliğinin gerekliliğine önem atfetmiştir.

Paydaşların okullarda yürütülen destek eğitim hizmetleri hakkındaki sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentilerine baktığımızda öğretmenler, destek eğitim hizmeti yürütülen okullara özel eğitim öğretmeni istihdamı yapılması ve öğretmenlik lisans programlarına destek eğitim ve öğrenme güçlüğü özelinde dersler konulması gerektiği önerilerinde bulunmuştur. Bununla birlikte politika yapıcıların karar alırken sahadan bilgi alması gerektiğine, destek eğitim hizmetleri hakkında sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin ilave desteğinin alınması gerektiğine dikkat çekmiştir. Rehber öğretmenler ise destek eğitim hizmetleri yürütülen okullara ek bütçe sağlanmasını talep ettikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ise Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi üst kurumların destek eğitim özelinde geniş çerçevede protokol ve işlevsel bir işbirliği yapması gerektiğini ve üniversitelerin okullarla daha sık paylaşım ve etkileşim içinde bulunmasını talep ettikleri görülmektedir. Veliler ise destek eğitim yürütülen okullardaki özel eğitim öğretmeni eksikliğinin giderilmesine ve öğrenme güçlüğü olan çocukların istihdam problemlerinin çözümüne yönelik uygulamalar geliştirilmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Son olarak elde edilen bulgular ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetlerinde eksiklikler, sınırlılıklar ve geliştirilmesi gereken taraflar olduğu karşımıza çıkmaktadır. Ancak bunlarla birlikte umut verici çalışmaların olduğu ve destek eğitim hizmetleri sürecinin etkili ve verimli yürütülmesi konusunda gelişmeler yaşandığı genel sonucuna varılabilir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Genel eğitimdeki kalabalık sınıf mevcutları ve müfredat yoğunluğu dolayısıyla bütünleştirme bağlamında destek eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale gelmesi adına sınıf içi yardım uygulamaları destek eğitime entegre edilebilir.
- Destek eğitim hizmetlerinin mevcut niteliği ve kalitesini artırmak adına fiziksel olanakları geliştirilebilir, eğitsel materyal gereksinimlerine yönelik daha fazla kaynak sağlanabilir.
- Genel eğitimdeki öğretmenlerin ve destek eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü, destek eğitim hizmetleri, öğretimsel uyarlamalar ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki mesleki bilgileri güncel tutulabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer üst kurumlar, destek eğitim hizmeti yürütülen okullarda sistematik denetim mekanizması kurabilir ve destek eğitimin ders saati artırılabilir. Destek eğitim özelinde E-Okul gibi dijital bir platform ve uygulama hazırlanarak öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde sürekli ve düzenli takibi yapılabilir.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği devlet okulu, özel eğitim kurumu, aile arasında etkili işbirliği ve iletişime odaklı, sürdürülebilir bir yapı inşa edilebilir.
- Bütünleştirme eğitim uygulamalarında genel eğitimde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranları arasında olumlu etkileşimi ve sosyal kabulü sağlayacak etkinlikler organize edilebilir.
- Bütünleştirme eğitimi dâhilinde destek eğitim hizmetlerinde görev yapan tüm paydaşların etkili bir işbirliği kurması teşvik edilebilir, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin etkin katılımını sağlayacak düzenlemelerin ve programların oluşturulması sağlanabilir.
- Türkiye’deki eğitim fakültelerinin lisans programlarına destek eğitim hizmetleri, öğrenme güçlüğü, öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama ile ilgili dersler konulabilir, var olan derslerin sahadaki uygulamaların gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığı konusunda güncelleme yapılabilir.

- Bütünleştirme eğitimi kapsamında destek eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanınması sürecinde genel eğitim öğretmeni, okul, rehberlik ve araştırma merkezleri arasında işbirliği yapılabilir, var olan işbirliklerinin geliştirilmesi konusuna titizlikle eğililebilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen çıktıların Türkiye genelindeki destek eğitim uygulamaları hakkında bilgi edinmek ve karşılaştırmak amacıyla farklı illerde tekrarlanabilir.
- Bu araştırmanın paydaşlarından biri, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan ve destek eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerdir. Daha önce sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olmamış ve destek eğitim hizmetlerinde görev yapmamış öğretmenler ile bir çalışma gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
- Araştırmadaki öğretmenlerin belirtmiş olduğu düşünceleri doğrultusunda, bütünleştirme eğitimindeki başarıyı artırmaya ilişkin özel eğitim uzmanları tarafından bir destek eğitim programı hazırlanarak bu programın etkililiği değerlendirilebilir.
- Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Yeni yapılacak araştırmalarda nicel yöntemler ve ölçekler kullanılarak bütünleştirme bağlamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleri karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip öğrenci velileri ile sınırlıdır. Aynı araştırma okul öncesi ve ortaöğretimde görev yapan paydaşlarla tekrarlanabilir ve geliştirilebilir.
- Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim hizmetlerinin çoğunlukla destek eğitim odasında yürütüldüğü görülmektedir. Destek eğitim hizmetleri kapsamında sınıf içi yardım ve öğretmen danışmanlığı gibi hizmet türlerinin uygulandığı okullar tespit edilerek, çalışma bu boyutta tekrarlanabilir ve geliştirilebilir.

- Destek eğitim odalarındaki sınıf içi süreçlerin katılımcı gözlem yöntemiyle incelenen araştırmalar yürütülebilir. Böylece bireysel ve küçük grup çalışmalarının öğrenci öğretmen etkileşiminin olumlu ve aksayan yönleri ortaya çıkarılabilir.

Politikalara Yönelik Öneriler

- Destek eğitim hizmetlerinin daha etkili ve verimli olması için, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bölgelere ve kültürlere göre farklılaşan ihtiyaçları göz önünde bulundurularak politikalar geliştirilebilir.
- Genel eğitimdeki öğretmenlerin ve destek eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerin, öğretim süreçlerindeki motivasyonlarını artırmak adına ücretlerinde iyileştirmeler yapılabilir.
- Bütünleştirme bağlamında okullarda yürütülen destek eğitim hizmetlerine özel bir çalışma disiplini statüsü kazandırılarak, okullara özel eğitim öğretmeni istihdamı sağlanabilir ve destek eğitimi özel eğitim öğretmenleri yürütebilir. Politikacılar, politika üretirken sahadan ve üniversitelerden bilgi alabilir.
- Destek eğitim hizmetlerindeki iyi örnekleri geliştirebilmek adına, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin desteği alınabilir.
- Destek eğitim hizmetlerindeki iyi uygulamaları geliştirebilmek adına Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında geniş katılımlı bir protokol yapılabilir.
- Destek eğitim hizmetlerinden alınacak eğitsel verimi artırabilmek adına merkezi bütçeden pay ayrılması önerilmektedir. Bunun kullanımı için denetim mekanizması çalıştırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı destek eğitim odalarına fiziksel ve donanım açısından ulusal anlamda bir standardizasyon getirebilmek adına çaba sarf edebilir.

KAYNAKLAR

- Afat, N. (2017). Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. *Researcher: Social Sciences Studies*, 5(9), 294-303. doi:10.18301/rss.213
- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional children*, 54(4), 339-348. doi: 10.1177/001440298805400408
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *Special Education*, 24, 3-6. doi: 10.1111/1467-8527.00002
- Ainscow, M. (2005). "Understanding the Development of Inclusive Education System." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (3): 5-20.
- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership And Collaboration: Leadership and Collaboration*. McGraw-Hill Education (UK).
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Aktürel, İ. E. (2016). *İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bulunduğu Meslek Lisesi Kaynaştırma Uygulamalarının Fizik Dersi Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Al Mamari, K. H. (2017). *Resource rooms as one of the alternatives in supporting children with learning difficulties in first cycle in the basic education in the Sultanate of Oman*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Southampton, Southampton, İngiltere.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya yayıncılık.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., ... & Wong, J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258-267. doi: 10.1177/074193250002100501
- Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled events'?. *History of education*, 31(5), 437-456. doi: 10.1080/004676002101533627
- Armutcu, U. (2021). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

- Arno, A.K. (2009). *General education classrooms and resource rooms: what is taught and the quality of communication between teachers*. (Unpublished Doctoral Thesis). Ohio University, Ohio, Amerika Birleşik Devletleri.
- Austin, K. M. (2013). *Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders* (Unpublished Doctoral Thesis). Virginia Commonwealth University, Virginia, Amerika Birleşik Devletleri.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245-255. doi: 10.1177/074193250102200408
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Aydın-Dalga, R. (2019). *Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş ve Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and special education*, 32(4), 267-278. doi: 10.1177/0741932510362200
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bauer, A. M., & Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation* (3th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Berger, M. (2013). *The role of the educational psychologist in supporting inclusion at school level* (Unpublished Master Thesis). University Pretoria, Pretoria.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The journal of special education*, 38(1), 39-55. doi: 10.1177/00224669040380010401
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional children*, 70(3), 333-347. doi: 10.1177/001440290407000305

- Black, R. S., & Morris, C. C. (1974). The resource room: A pratical approach to providing instruction for mildy handicapped children. *South Carolina Department Of Education*.
- Blackford, S. C. (2010). Knowledge and Perceptions of Students with Disabilities in Regard to a Resource Room in a Private School. *Online Submission*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Research for education: An introduction to theories and methods. Boston, MA: Allen and Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). From them to us. In T. Booth, & M. Ainscow, (Eds.), *From them to us* (pp. 1-20). London: Routledge.
- Bould, E., Bigby, C., Bennett, P. C., & Howell, T. J. (2018). ‘More people talk to you when you have a dog’—dogs as catalysts for social inclusion of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(10), 833-841. doi: 10.1111/jir.12538
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Briggs, S. (2004). *Inclusion: meeting SEN in secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers.
- Browder, D. M., Wakeman, S., & Flowers, C. P. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into practice*, 45(3), 249-259. doi: 10.1207/s15430421tip4503_7
- Brueggemann Taylor, A. E. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-1-4939-0335-1
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and special education*, 25(2), 104-116.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87. doi: 10.1080/1034912X.2011.548476
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çam-Tosun, F. & Almış, S. (2023). İlkokullardaki Destek Eğitim Odalarının Planlanması, Maliyeti ve Finansmanı. *Başkent University Journal of Education*, 10(1), 78-96.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşe, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, 17(2), 51-57. doi: 10.1111/1467-9604.00236
- Castillo, J. H. (2016). *A multivariate exploraiton of school counselor engagement with students with disabilities* (Unpublished Doctoral Thesis). Syrauce University, New York, Amerika Birleşik Devletleri.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Cheng, Y. W., & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(1), 44-47. doi: 10.3109/13668250903496369
- Cimsir, E. & Hunt, B. (2018). Students with disabilities: Practical information for school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(2), 122-132. doi: 10.1007/s10447-017-9315-x
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x
- Clark, N. M., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2004). An intensive onsite technical assistance model to promote inclusive educational practices for students with disabilities in middle school and high school. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(4), 253-262. doi: 10.2511/rpsd.29.4.253
- Coe, R. (1984). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit* (Unpublished Doctoral Thesis). Temple University, Philadelphia, Amerika Birleşik Devletleri.
- Cohen, M. (2009). A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know. London: Jessica Kingsley.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. doi: 10.1080/00220671.1997.10544577
- Collins, B. C., Branson, T. A., Hall, M., & Rankin, S. W. (2001). Teaching secondary students with moderate disabilities in an inclusive academic classroom setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(1), 41-59. doi: 10.1023/A:1026557316417

- Collins, K. S. (2008). *Principals' knowledge of idea and their implementation of special education services* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Southern Mississippi, Mississippi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The journal of special education*, 34(4), 203-213. doi: 10.1177/002246690103400403
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. doi: 10.1080/10474410903535398
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*.
- Cottrell, J. M. (2015). *Spesific learning disabilites: Beliefs about the construct, identification methods, and job satisfaction among practicing school psychologists* (Unpublished Master Thesis). Utah State University, Utah, Amerika Birleşik Devletleri.
- Council for Exceptional Children. (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards. Arlington, VA: CEC. Erişim adresi: <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/202007/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf>
- Creswell, J. W., & Báez, J. C. (2020). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage publications.
- Danforth, S. (2009). *The Incomplete Child: An Intellectual History of Learning Disabilities (6th ed)*. New York: Peter Lang.
- de Matos, D. C., & de Matos, P. G. S. (2017). Assessment, intervention and consulting in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. *Psychology*, 8(11), 1774-1801. doi: 10.4236/psych.2017.811117
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1206-1223.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.

- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*(5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and self-contained classrooms?. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9, 53-64.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W. F., Roth, J., & Ramaswamy, V. (2001). Itinerant early childhood special education services: Service delivery in one state. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 35-44. doi: 10.1177/105381510102400106
- DiPaola, M. F., Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders* (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10.
- Doughty, T. T., Bouck, E. C., Bassette, L., Szwed, K., & Flanagan, S. (2013). Spelling on the fly: Investigating a pentop computer to improve the spelling skills of three elementary students with disabilities. *Assistive Technology*, 25(3), 166-175. doi: 10.1080/10400435.2012.743491
- Dukes, C. & Smith, M. (2006). *A practical guide to pre-school inclusion.*, Hands on Guides, Paul Chapman Publishing.
- Duncan, A. B. (2010). *Principal leadership for special education: Perceptions of principals and directors of special education* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of North Carolina, Charlotte, Amerika Birleşik Devletleri.
- Dymond, S. K., & Russell, D. L. (2004). Impact of grade and disability on the instructional context of inclusive classrooms. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 127-140.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Erişim adresi: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and special education*, 32(2), 91-104. doi: 10.1177/0741932510361248
- Eripek, S. (2009). *Özel öğretim ve kaynaştırma uygulamaları*. (Ed.), Süleyman Eripek). İlköğretimde kaynaştırma. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.

- Evans, M., Holland, B. & Nichol, P. (2008). Implementing A Balanced Inclusion Program. *Principal*, 75, (4), 33-35.
- Falvey, M. A., & C. C. Givner. (2005). What is an Inclusive School? In R. A. Villa, & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (pp.1-12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fankhauser, J. (2010). *An examination of school factors which support and limit efficacy in rural special education resource room teachers* (Unpublished Doctoral Thesis). Seattle University, Washington, Amerika Birleşik Devletleri.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International journal of inclusive education*, 16(8), 863-880. doi: 10.1080/13603116.2010.538862
- Filik, R. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odaları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective (3rd edition)*. Oxon: Routledge.
- Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-Hill.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. doi: 10.3390/educsci10090238
- Franklin, C. (2012). *Perceptual study of school principals' working knowledge of special education and school' level of educational services* (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University, Minneapolis, Amerika Birleşik Devletleri.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Frederickson, N., Simmonds, E. L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-114. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x
- Friend, M., & Bursuck, W. M. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston MA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal*

of educational and psychological consultation, 20(1), 9-27. doi: 10.1080/10474410903535380

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99. doi: 10.1598/RRQ.41.1.4

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Zumeta, R. O. (2008). Response to intervention. In Grigorenko (Ed.), *Educating individuals with disabilities: IDEIA 2004 and beyond* (pp. 115-135). Springer.

Gehrke, R. S., & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 179-190. doi: 10.1177/088840640602900304

Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.

Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. doi: 10.1177/002246699102500206

Glover, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36(4), 526-540. doi: 10.1080/02796015.2007.12087916

Goodman, S. (2008). The generalizability of discursive research. *Qualitative research in psychology*, 5(4), 265-275. doi: 10.1080/14780880802465890

Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns and A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention the science and practice of assessment and intervention* (pp.10-24). Springer.

Gresham, F. M., & Vellutino, F. R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 194-206. doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00317.x

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>

Günay, Y. E. (2021). *Bütünleştirme Eğitimi Uygulamalarında Destek Eğitimi Hizmetleri İle İlgili Öğretmen, Aile ve İdareci Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Güven, D. (2019). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.
- Hartman-Hall, H. M., & Haaga, D. A. (2002). College students' willingness to seek help for their learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 25(4), 263-274. doi: 10.2307/1511357
- Haynes, M. C., & Jenkins, J. R. (1986). Reading instruction in special education resource rooms. *American Educational Research Journal*, 23(2), 161-190. doi: 10.3102/00028312023002161
- Hegarty, S. (1991). Toward an agenda for research in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 87-99. doi: 10.1080/0885625910060201
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education—a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249. doi: 10.1080/03057240120077246
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling-middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22(4), 451-462. doi: 10.1177/0143034301224005
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA. (2004), P.L. 108-446. Erişim adresi: <https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf>
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Yönetici Sınıf Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma ve Bütünleştirme Kavramlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Irvin, M. J., Farmer, T. W., Weiss, M. P., Meece, J. L., Byun, S. Y., McConnell, B. M., & Petrin, R. A. (2011). Perceptions of school and aspirations of rural students with learning disabilities and their nondisabled peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 2-14. doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00320.x
- Işık, H. (2004). *Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, Sınıf Yönetimi*, (Eds.), Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Choutka, C. M., & Treadway, P. S. (2002). A collaborative approach to planning in the content areas for students with learning

disabilities: Accessing the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 252-267. doi: 10.1111/0938-8982.t01-1-00023

- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning disability quarterly*, 33(1), 3-18. doi: 10.1177/073194871003300101
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK).
- Joshi, G. S., & Bouck, E. C. (2017). Examining postsecondary education predictors and participation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 3-13. doi: 10.1177/0022219415572894
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4), 48-58.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeleri teknikler. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. İ.H. Diken (Eds.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, (ss. 72-99). Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13-20. doi: 10.9782/2159-4341-17.1.13
- Kauffman, J. M., Gottlieb, J., Aagard, J. A., & Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. *Focus on Exceptional Children*, 7(3), 1-12. doi: 10.17161/foec.v7i3.7423

- Kavaklı, M. A. (2002). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye ve OECD ülkelerinin eğitim verilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Kavale, K. (1979). Mainstreaming: The genesis of an idea. *The Exceptional Child*, 26(1), 3-21. doi: 10.1080/0156655790260102
- Kennedy, M. J., & Ihle, F. M. (2012). The old man and the sea: Navigating the gulf between special educators and the content area classroom. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 44-54. doi: 10.1111/j.1540-5826.2011.00349.x
- Kennedy, M. J., Deshler, D. D., & Lloyd, J. W. (2015). Effects of multimedia vocabulary instruction on adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 22-38. doi: 10.1177/0022219413487406
- Keogh, B. K., & MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 311-330). New York: Simon Shuster/Macmillan.
- Keser, F. (2016). *Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Khalid, M., & Anjum, G. (2019). Use of remedial teaching approaches for dyslexic students: Experiences of remedial teachers working in urban Pakistan. *Cogent Psychology*, 6(1), 1-18. doi: 10.1080/23311908.2019.1580181
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Kaynaştırma ve Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 17-26.
- Kış, H. (2013). *Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 399-405. doi: 10.4103/IJPSYM.IJPSYM_86_18
- Koreen, R. H. (2001). *Resource and classroom teacher collaboration beginning reading instruction* (Unpublished Master Thesis). University of Manitoba, Manitoba, Kanada.
- Kortering, L. J., de Bettencourt, L. U., & Brazier, P. M. (2005). Improving performance in high school algebra: What students with learning disabilities are saying. *Learning Disability Quarterly*, 28(3), 191-203. doi: 10.2307/1593658
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. & Waitoller, F. R. (2011). Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski & F. R. Waitoller (Eds), *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kunc, N. (2000). Rediscovering the Right to Belong. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together* (pp.77-92). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 131-143. doi: 10.1111/ldrp.12173
- Lewis R., & Doorlag D. (2003). Teaching special students in general education classrooms (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Li, X. (2017). Bibliometric Analysis on the Resource Rooms for Learning in Regular Class in Our Country in the Recent Twenty Years. In *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)* (pp. 107-110). Atlantis Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289(331), 289-327.
- Lombardi, A., Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2013). The influence of instructional settings in reading and math on postsecondary participation. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(3), 170-180. doi: 10.1177/1044207312468766
- Loreman, T. J., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. (2010). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom*. Routledge. MA: Pearson.
- Lyons, W. E. (2012). Examining role issues in inclusive classrooms through participatory action research. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(3), 19-37. doi: 10.33524/cjar.v13i3.59
- Macmillan, D. L., Jones, R. L., & Meyers, C. E. (1976). Mainstreaming the mildly retarded: Some questions, cautions, and guidelines. *Mental Retardation*, 14(1), 3-10.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. USA: Sage publications.

- Martin, L. J. (2009). *No paraprofessional left behind (NPLB): The changing role of paraprofessionals in an inclusion classroom* (Unpublished Doctoral Thesis). Arizona Northcentral University, Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Mason, M., & Rieser, R. (1994). *Altogether better*. London: London Charity Projects.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274. doi: 10.2307/1511115
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2013). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice.
- Matzen, K. (2015). *Developing competence in service provision by school psychologists working with students with severe disabilities* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Florida, Florida, Amerika Birleşik Devletleri.
- McCulloch, A. C. (2010). *How Stakeholders Perceive Gifted Education: A Study of Beliefs Held by Stakeholders in Elementary Gifted Education Programs* (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University, Minnesota, Amerika Birleşik Devletleri.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70. doi: 10.1177/0022466912440455
- McNamara, B. E. (1989). *The resource room: A guide for special educators*. New York: State University of NY Press.
- McNutt, G., & Friend, M. (1985). Status of the resource room model in local education agencies: A descriptive study. *Learning Disability Quarterly*, 8(2), 101-108. doi: 10.2307/1510412
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). Differentiated instruction provincial research review: Choice, complexity and creativity.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167. doi: 10.1177/1053451207311617
- Mercer, C. D., Mercer, A., & Pullen, P. C. (2011). *Teaching students with learning problems*, 8th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

- Mertens, D. M. (2023). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th. edition). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 26184 sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma: Yönetici Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik*. 28360 sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Destek Eğitim Odası Kılavuzu*. Ankara. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (1.Dönem) 2016-2017*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 30471 sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023*. Erişim adresi:

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022a). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara. Erişim adresi:

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/01003833_MEB_2021_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022b). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021-2022*. Erişim adresi:

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022c). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 31994 sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/10/20221025-10.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022d). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Görev ve Sorumluluklar*. Erişim adresi:

<https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-uygulamalarinda-gorev-ve-sorumluluklar/icerik/1940>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023*. Erişim adresi:

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

Mitcham, M., Agahe Portman, T. A., & Afi Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable—Educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465-482. doi: 10.1177/0042085909341042

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.

Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve?. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247. doi: 10.1080/10573560500455703

Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and special education*, 22(5), 258-267. doi: 10.1177/074193250102200501

Nar, B. & Tortop, H. S. (2017). Türkiye’de Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sorunlar ve Öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The State of Learning Disabilities Third Edition*. Erişim adresi: <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>

- Nizamoğlu, N. (2006) *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850-866.
- Noonan, M. J., McCormick, L., & Heck, R. H. (2003). The co-teacher relationship scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113-120.
- Norwich, B. (1997). Exploring the perspectives of adolescents with moderate learning difficulties on their special schooling and themselves: stigma and self-perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 38-53. doi: 10.1080/0885625970120105
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. doi:10.1177/1609406919899220
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2011). Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders. *School of Education, University College Dublin*.
- Obiakor, F. E., Utley, C. A., & Rotatori, A. F. (2003). *Effective education for learners with exceptionalities*. New York: Elsevier.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27. doi: 10.1177/027112140002000104
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. doi: 10.1177/1053815111430094
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. Erişim adresi: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1 doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OECD. (1995). *Integrating pupils with special needs into mainstream schools*, Paris: OECD.
- Olusanya, B. O., Kancherla, V., Shaheen, A., Ogbo, F. A., & Davis, A. C. (2022). Global and regional prevalence of disabilities among children and adolescents: Analysis of findings from global health databases. *Frontiers in Public Health*, 10, 3276. doi: 10.3389/fpubh.2022.977453
- Önder, S. (2021). *Bütünleştirmenin Uygulanabilirliği İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

- Öpengin, E (2018). *İlkokul Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odasının Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Müdahaleleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Orr, A. C., & Hammig, S. B. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 181-196. doi: 10.2307/27740367
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Gallaudet University Press.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Parker, M. S. (2016). *A phenomenological study of the roles of principals in special education* (Unpublished Doctoral Thesis). Walden University, Washington, Amerika Birleşik Devletleri.
- Patterson, J. (2001). *School leader's guide to special education: Essentials for principals*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2008). Analyzing talk and text. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 3, 351-374.
- Pesen, H. (2019). *Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye.
- Poon-McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: Systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*, 37(4), 249-256. doi: 10.1177/00224669040370040401
- Poon-McBrayer, K. F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: practitioners' conceptualisation and contextualisation. *International Journal of Learning and Change*, 8(3-4), 317-331. doi: 10.1504/IJLC.2016.081616
- Prater, M. A. (2018). *Teaching students with high incidence disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ram Panta, H. (2016). The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools-meting individual educational needs while forming a cohesive society. *Nepal Country Reports*, 69-73.

- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of management journal*, 49(3), 433-458. doi: 10.5465/amj.2006.21794663
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional children*, 68(2), 203-222. doi: 10.1177/001440290206800204
- Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities. (2007). Erişim adresi: <https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/Special%20Ed%20Manual.pdf>
- Rieck, W. A., & Wadsworth, D. E. D. (1999). Foreign exchange: An inclusionary strategy. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 22-28. doi: 10.1177/105345129903500104
- Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). An Analysis of Teacher Activities & Student Outcomes in Secondary School Resource Room Programs for Mildly Handicapped Students. Final Report.
- Riveros, A., Verret, C., & Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices: A qualitative analysis of the adoption of the Ontario Leadership Framework in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 593-608
- Russ, S., Chiang, B., Rylance, B. J., & Bongers, J. (2001). Caseload in special education: An integration of research findings. *Exceptional children*, 67(2), 161-172. doi: 10.1177/001440290106700202
- Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. Erişim adresi: <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yaşadığı sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. doi: 10.12738/estp.2013.3.1546
- şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 594-625.

- Sailor, W., & Burrello, L. (2009). The methods: Best practices in taking inclusive education to scale. *Tash Congr. Brief. Incl. Educ*, 10-13.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, Differentiated and Reflective Practices* (eighth edition). Boston: Pearson Education.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11, 57-67.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826
- Saxon, K. M. (2007). *Integrating students with disabilities into the general education classroom: An ethnographic study on two service delivery models* (Unpublished Doctoral Thesis). Boston College Lynch School of Education, Boston, Amerika Birleşik Devletleri.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? And which is insufficient?. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 26-33. doi: 10.1177/0022219412464342
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 3-13. doi: 10.1177/0022219408326213
- Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2013). *People with disabilities: Sidelined or mainstreamed?*. Cambridge University Press.
- Semiz, N. (2018). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Shani, M. (2013). *Inclusion education: Perceptions of school administration team members (SATM) in general elementary schools in Israel* (Unpublished Doctoral Thesis). Northcentral University, Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Sharma, U., Forlin, C., Marella, M., & Jitoko, F. (2017). Using indicators as a catalyst for inclusive education in the Pacific Islands. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 730-746. doi: 10.1080/13603116.2016.1251979

- Sherpa, D., & Barailly, K. (2021). Exploration of Teachers' Role in Resource Class: A Case from an Integrated School. *AMC Journal*, 2(1), 41-55.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. (Fourth Edition). London: Sage
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24. doi: 10.1177/0888406409358593
- Sink, C. A. (2008). Elementary school counselors and teachers: Collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445-458.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397. doi: 10.1080/03057640120086620
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323-339. doi: 10.1007/s11125-011-9207-5
- Stringer, P. (2009). Dynamic Assessment for Inclusive Learning. In P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New Directions* (pp.127-139). Oxon: Routledge.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher education*, 35, 81-91. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.001
- Sucuoğlu, B. (2006). *Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri, İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Swain, J. & Cook, T. (2001). In the name of inclusion: We all, at the end of the day, have the needs of the children at heart. *Critical Social Policy Limited*, 21(2), 185-207. doi: 10.1177/026101830102100203
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492. doi: 10.1002/pits.20484
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Lussier, C. M. (2014). The effects of mathematics strategy instruction for children with serious problem-solving

difficulties. *Exceptional Children*, 80(2), 149-168. doi: 10.1177/001440291408000202

- Szulewicz, T., & Tanggaard, L. (2014). Inclusion and budget cuts—The contours of educational psychology in the marketplace. *Nordic Psychology*, 66(1), 36-52. doi: 10.1080/19012276.2014.885762
- Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- Thomas, C. (2004). Developing the Social Relational in the Social Model of Disability: A Theoretical Agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp.32-48). Leeds: The Disability Press.
- Thomas, G., & A. Loxley. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion (3rd edition)*. Buckingham: Open University Press.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 47(2), 135-146. doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135
- Thomson, C., Brown, D., Jones, E., & Manins, E. (2000). The development of resource teachers in New Zealand: A quarter century of paradigm change. *New Zealand Annual Review of Education*, 10, 23-42.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Graden, J. L., & Algozzine, B. (1983). What's "special" about the special education resource room for learning disabled students?. *Learning Disability Quarterly*, 6(3), 283-288. doi: 10.2307/1510439
- Thwala, S. (2015). Challenges encountered by teachers in managing inclusive classrooms in Swaziland. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 495-500.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tracy-Bronson, C. P. (2018). *Inclusive education in practice: district-level special education administrators' leadership* (Unpublished Doctoral Thesis). Syracuse University, New York, Amerika Birleşik Devletleri.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: special education in today's schools. (7th edition)*. New Jersey, NY: Pearson.

- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
- UNESCO. (2007). *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education*. Erişim adresi: www.unesco.org/education/inclusive
- UNESCO. (2015). *EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- van Garderen, D., Thomas, C. N., Stormont, M., & Lembke, E. S. (2013). An overview of principles for special educators to guide mathematics instruction. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 131-141. doi: 10.1177/1053451212454006
- VanDerHeyden A. M., Burns M. K. (2010). *Essentials of response to intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2th edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion'practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. doi: 10.1080/13603110500221586
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. (2010). *Connecting teachers, students, and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. Alexandria. ASCD.
- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2010). Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty from first through fourth grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 25-38. doi: 10.1111/j.1540-5826.2009.00298.x
- Wanzek, J., Otaiba, S. A., & Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional children*, 80(2), 187-204. doi: 10.1177/001440291408000204
- Watson, S. (2018). *Introduction to special education resource room*. Erişim adresi: <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962>
- Wearmouth, J. (2016). *Special educational needs and disability: the basics*. London: Routledge.

- Wedell, K. (2008). Inclusion: Confusion about inclusion: patching up or system change?. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x
- Wei, X., Yu, J. W., & Shaver, D. (2014). Longitudinal effects of ADHD in children with learning disabilities or emotional disturbances. *Exceptional Children*, 80(2), 205-219. doi: 10.1177/001440291408000205
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 5(8), 1-12.
- Wiederholt, J. L., & Chamberlain, S. P. (1989). A critical analysis of resource programs. *Remedial and Special Education*, 10(6), 15-37.
- Wigstrom, Z. D. (2015). *Perceptions of special education paraprofessionals in the inclusive and self contained settings* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of West Florida, Florida, Amerika Birleşik Devletleri.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Winter, E. C., & Kilpatrick, R. (1999). The resource role in special education. *Irish Educational Studies*, 18(1), 180-198.
- Wogamon, L. S. (2013). *Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel* (Unpublished Doctoral Thesis). Liberty University, Virginia, Amerika Birleşik Devletleri.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings adapting and accommodating instruction*. NJ: Pearson Education Inc.
- Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2021). From regular education teachers to special educators: The role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle Destek Eğitim Odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 273-297. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yeşilyaprak, B. (2021). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (30. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin.

- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. doi: 10.1080/09362830903231986
- Zinkil, S. S., & Gilbert, T. S. (2000). Parents' view: What to consider when contemplating inclusion. *Intervention in School and Clinic*, 35(4), 224-227. doi: 10.1177/105345120003500404





EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 13/03/2023

Toplantı Sayısı : 07

Karar Sayısı : 89

89- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Arş. Gör. Bahadır İNAN**'ın "Bütünleştirme Eğitimi Kapsamında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Paydaş Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili 17.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Arş. Gör. Bahadır İNAN**'ın "Bütünleştirme Eğitimi Kapsamında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Paydaş Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
13/03/2023

Prof. Dr. Muharrrem OZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-72102620
Konu : Araştırma İzni

13.03.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 06.03.2023 tarihli ve 849524 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Bahadır İNAN'ın "Bütünleştirme Eğitimi Kapsamında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Paydaş Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Korkut

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Unvan : Şef

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d7c-e668-3bbe-8fc2-6644 koda ile teyit edilebilir.

EK 3. Ebeveyn Onam Formu

Sayın Ebeveynim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü lisansüstü eğitimim kapsamında doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmamın amacı ilköğretim ve ortaokul kademelerinde eğitim yaşantılarını sürdüren öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini paydaş görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama sürecinde sizinle yüz yüze görüşme gerçekleştirilecektir.

Çalışmamın geçerli ve güvenilir şekilde tamamlanabilmesi görüşme sorularına gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtabilecek şekilde yanıt vermeniz beklenmektedir. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır ve dilediğiniz anda çalışmada ayrılmanızda herhangi bir engel bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerden alınan ses kayıtlarının tamamı yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olup kişisel bilgileriniz korunacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahadır İNAN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

Yukarıda yer alanları okudum ve çalışmaya katılmayı kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ediyorum.

.../.../2023

İmza:

Katılımcının Adı Soyadı:

EK 4. Veli Demografik Bilgi Formu

Yakınlığı:

Yaşı:

Öğrenim durumu:

Mesleği:

Ailenin gelir durumu:

Çocuk sayısı:

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci kaçınıcı çocuk:

Diğer çocuklarda yetersizlik olup olmadığı, varsa nedir?

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Bilgileri

1. Cinsiyeti:

2. Yaşı:

3. Sınıfı:

4. Kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk:

5. Annenin eğitim durumu Mesleği:

Babanın eğitim durumu Mesleği:

Ailenin gelir durumu:

Anne baba birlikte/ayrı:

6. Kaç yaşında tanılandı?

a) Nasıl fark edildi?

b) Kim tarafından fark edildi?

7. Yönlendirilme süreci nasıl ve kim tarafından oldu?

8. Yerleştirilme kararı ne zaman çıktı?

9. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alıyor?

10. Kaç yıldır destek eğitim hizmeti alıyor?

11. Öğrencinin destek eğitim aldığı öğretmenler ve dersler:

EK 5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: 1 Kadın () 2 Erkek ()
2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):
3. Mezuniyet Alanınız ve Şimdiki Branşınız:
4. Öğrenim Durumunuz:
1 Ön Lisans () 2 Lisans () 3 Yüksek Lisans () 4 Doktora ()
5. Kaç yıldır destek eğitim hizmeti yürütüyorsunuz?
6. Bu yıl kaç öğrenciye destek eğitim hizmeti sağlıyorsunuz?
7. Bu yıl kaç saat destek eğitim hizmeti yapıyorsunuz?
8. Aynı öğrenci ile haftada birden fazla destek eğitim dersi yapıyor musunuz? Varsa hangi alanlarda ve kaç ders?
9. “Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ”Alanında kurs/seminer aldınız mı?
1 Evet () 2 Hayır ()
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
10. “Destek Eğitim Hizmetleri” Alanında kurs/seminer aldınız mı?
1.Evet () 2 Hayır ()
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
11. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında kurs/seminer aldınız mı?
1.Evet () 2 Hayır ()
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
12. Öğrencinizi ne kadar süredir tanıyorsunuz?
a) Bu öğrencinin genel eğitim derslerine giriyor musunuz?
b) Bu öğrenci ile destek eğitim dersleri dışında ne tür öğretim faaliyeti yapıyorsunuz?
13. Daha önce hangi tür yetersizliği olan çocuklarla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla destek eğitim uygulamaları kapsamında ya da genel eğitim sınıflarında öğrenme-öğretme süreci yürüttünüz? Nasıl bir süreç izlediniz?
14. Daha önce ne tür yetersizliği olan çocuklarla destek eğitimi dersleri yürüttünüz? Nasıl bir süreç izlediniz?

EK 6. Rehber Öğretmen Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: 1 Kadın () 2 Erkek()
2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):
3. Mezuniyet Alanınız ve Şimdiki Branşınız:
4. Öğrenim Durumunuz:
1 Ön Lisans () 2 Lisans () 3 Yüksek Lisans () 4 Doktora ()
5. Okulunuzdaki özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki sorumluluk alanınız nedir?
6. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimden sorumlusunuz?
7. “Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ”Alanında kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
8. “Destek Eğitim Hizmetleri” Alanında kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
9. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
10. Okulunuzda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve destek eğitim hizmetine dâhil olan öğrenci, aile ve öğretmenlere hangi konularda destek oluyorsunuz? (seminer, ilgilendirme, yönlendirme...)

EK 7. Okul Yöneticisi Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek()
2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):
3. Okul yöneticiliğinde geçen süreniz:
4. Mezuniyet alanınız ve Şimdiki Branşınız:
5. Öğrenim Durumunuz:
6. Okulunuzdaki özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki sorumluluk alanınız nedir?
7. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimden sorumlusunuz?
8. Kaç yıldır destek eğitim odası ile ilgili eğitimden sorumlusunuz? Sorumluluk alanınız nedir?
9. “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” Alanında Kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
10. “Destek Eğitim Hizmetleri ” Alanında Kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
11. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında Kurs/seminer aldınız mı? Evet ise;
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

EK 8. Gönüllü Onam Formu

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü lisansüstü eğitimim kapsamında doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmamın amacı ilkokul ve ortaokul kademelerinde eğitim yaşantılarını sürdüren öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini paydaş görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama sürecinde sizinle yüz yüze görüşme gerçekleştirilecektir.

Çalışmamın geçerli ve güvenilir şekilde tamamlanabilmesi görüşme sorularına gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak şekilde yanıt vermeniz beklenmektedir. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır ve dilediğiniz anda çalışmada ayrılmanızda herhangi bir engel bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerden alınan ses kayıtlarının tamamı yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olup kişisel bilgileriniz korunacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahadır İNAN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

Yukarıda yer alanları okudum ve çalışmaya katılmayı kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ediyorum.

....../....../2023

İmza:

Katılımcının Adı Soyadı:

EK 9. Veli Görüşme Soruları

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

a) Sizce destek eğitim hizmetlerinin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara)

c) Çocuğunuzun destek eğitim uygulamalarına dâhil olmasının ne tür etkileri oldu? Bu süreçte yaşadığı sorunlar varsa bunlar nelerdir? (öğretmenler, sosyal çevre, aile, akranlar)

b) Çocuğunuzun destek eğitim uygulamalarında olmasının size ne tür etkisi oldu? Bu süreçte olması nedeniyle herhangi bir sorun yaşadınız mı?

Varsa neler ve kimlerle?

2. Çocuğunuzun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla destek eğitim uygulamaları sürecinde siz sürece nasıl dâhil oldunuz?

a) Çocuğunuz öğretmen (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, diğer alan öğretmenleri) ve okul idarecileri ile ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?

b) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları dâhilinde çocuğunuz için hazırlanan bireysel eğitim programının (BEP) hazırlanması sürecindeki rolünüz nedir?

c) BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme toplantıları ne sıklıkla yapılıyor? Siz ne sıklıkla katılıyorsunuz?

3. Çocuğunuzun destek eğitim hizmeti alma sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?

a) Çocuğunuz kaç yıldır destek eğitim hizmetine devam ediyor?

b) Şimdiye kadar hangi derslerden destek eğitim hizmetinden yararlandı?

c) Bu sene hangi derslerden destek eğitim hizmeti alıyor?

d) Bu derslerin seçiminde sizin rolünüz nedir?

e) Destek eğitim hizmeti sağlayan öğretmenler ile ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?

f) Destek eğitim odası derslerine başlamadan önce bu dersleri veren öğretmenlerin seçiminde sizin rolünüz nedir?

g) Destek eğitim odası derslerine başlamadan önce öğretmeni ile öğrencinizin öğrenim ihtiyaçları ve dersin uygulanması konusunda nasıl bir planlama yaptınız?

h) Bu derslerde işlenen konuları siz evde nasıl destekliyorsunuz?

i) Çocuğunuza destek eğitim odası derslerinin nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

j) Çocuğunuzun destek eğitim odası dersleri dışında diğer eğitim kurumlarından aldığı destek eğitimleri nelerdir? Hangi kurumlardan almaktadır? Karşılaştırır mısınız?

4. Gerek kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları gerekse destek eğitimde sağlanan eğitimlerin çocuğunuza daha fazla yarar sağlaması için neler yapılmalıdır?

a) Bu konuda yaşanan sorunlar nelerdir?

b) Bu aksaklıkların düzeltilmesi konusunda neler önerebilirsiniz?

5. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile destek eğitim odası derslerinden beklentileriniz nelerdir?

EK 10. Öğretmen Görüşme Soruları

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

a)Gerekliliği b)Etkisi/yararları

b) Sizce destek eğitim hizmetlerinin sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara)

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Sizce destek eğitim hizmetlerinin başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarılama, destek eğitim odası ...)

b) Destek eğitim hizmetlerinin başarısı için genel eğitim derslerinde nelere dikkat edilmelidir?

c) Destek eğitim hizmetlerinde başarı sağlamak için nelere dikkat edilmelidir?

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

a) Diyelim ki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yaptınız? (planlama, derslerdeki öğretim süreçleri, materyal kullanımı, fiziksel düzenlemeler, ölçme ve değerlendirme...)

4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir?

a) Milli Eğitim Bakanlığı

b) İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri

c) Rehberlik Araştırma Merkezleri

d) Okul yönetimi

e) Rehberlik Servisi

f) Aileler

g) Öğrenciler

EK 11. Rehber Öğretmen Görüşme Soruları

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

a)Gerekliliği b)Etkisi/yararları

b) Sizce destek eğitim hizmetlerinin sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara, okulun diğer paydaşlarına)

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Sizce destek eğitim hizmetlerinin başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarlama, destek eğitim odası ...)

b) Destek eğitim hizmetlerinin başarısı için genel eğitim derslerinde nelere dikkat edilmelidir?

c) Destek eğitim hizmetlerinin başarısı için öğretmenlerin, idarecilerin, öğrencilerin ve ailelerin ne gibi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaçları var?

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

a) Diyelim ki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yapardınız?

a) Öğretmene dair

b) Öğrenciye dair

c) Ailelere dair

d) Planlamaya dair

e) Uygulamaya dair

f) Fiziksel düzenlemelere dair

4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir?

a) Milli Eğitim Bakanlığı

b) İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri

c) Rehberlik Araştırma Merkezleri

d) Okul yönetimi

f) Aileler

g) Öğrenciler

EK 12. Okul Yöneticisi Görüşme Soruları

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

a)Gerekliliği b)Etkisi/yararları

b) Sizce destek eğitim hizmetlerinin sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara, okulun diğer paydaşlarına)

c) Özel eğitim mevzuatının destek eğitim uygulamalarına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz? Ne ölçüde hizmet ediyor/etmiyor?

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Sizce destek eğitim hizmetlerinin başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarlama, destek eğitim odası ...)

b) Destek eğitim hizmetlerinin başarısı için genel eğitim derslerinde nelere dikkat edilmelidir?

c) Destek eğitim hizmetlerinde başarı sağlamak için nelere dikkat edilmelidir?

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

a) Diyelim ki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yapardınız?

a) Öğretmene dair

b) Öğrenciye dair

c) Ailelere dair

d) Planlamaya dair

e) Uygulamaya dair

f) Fiziksel düzenlemelere dair

4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde destek eğitim kapsamında sunulan hizmetlere yönelik sorunlara ilişkin kişi ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir?

a) Milli Eğitim Bakanlığı

b) İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri

c) Rehberlik Araştırma Merkezleri

d) Okul yönetimi

e) Rehberlik Servisi

f) Aileler

g) Öğrenciler

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Bütünleştirme Eğitimi Kapsamında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Paydaş Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 19.07.2024
Gönderim Numarası	: 2419321142
Sayfa Sayısı	: 132
Sözcük Sayısı	: 34325
Karakter Sayısı	: 250027
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	: 26.06.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Bahadır İNAN

Tarih: 19.07.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Bahadır İNAN

E-Posta Adresi : - - -

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Safranbolu/Karabük-Milli Eğitim Bakanlığı	2014-2015
Arş. Gör.	Bozok Üniversitesi	2015-2016
Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi	2016-2024

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim/Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2014
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2019
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2024

Yayınlar:

Makaleler:

İnan, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H. & Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 172-196. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193>

İnan, B. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evde Eğitim Yaşantısında Bir Örnek Olarak Pandemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 726-746. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1400524>

Kitap Bölümleri:

- İnan, B. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Oyun Gelişimi. A. Kurnaz (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar IX* içinde (ss. 99-117). Konya: Eğitim Yayınevi
- İnan, B. & Okşak, F., E. (2022). COVID-19'un özel eğitime yansımaları. S. Öğülmüş, N. Karaman, E. Ceylan, S. Yalçın ve E. Özdoğan Özbal (Ed.), *Eğitim bilimleri bakış açısıyla COVID19'un eğitime yansımaları* içinde (ss. 75-88). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- İnan, M. B., & İnan, B. (2022). Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Hizmet: Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim İhtiyaçları İçin Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolü. Ş. Poyrazlı (Ed.), *Eğitimde Kültürel Gruplara İlişkin Güncel Araştırmalar* içinde (ss.1-12). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnan, B. (2023). Bütünleştirme Bağlamında Farklı Kültür ve Bölgelerdeki Destek Eğitim Hizmetleri Anlayışı. F. Nayır (Ed.), *Eğitimde Disiplinlerarası Araştırmalar* içinde (ss. 12-30). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bildiriler:

- Çetin, E., İnan, B. & Demir, E. (2018, Mayıs). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme ve Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Antalya, Türkiye.
- İnan, B. (2019, Nisan). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal İletişim Problemleri*. 9. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hatay, Türkiye.
- İnan, B., Bakkaloğlu, H., Ökcün Akçamuş, M. Ç., & Yalçın, S. (2019, Haziran). *OSB Olan Çocuklar İçin Geliştirilmiş Olan Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonunun Türkçe Uyarlama Çalışması*. 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara, Türkiye.
- Çetin, E., & İnan, B. (2020, Eylül). *Özel Eğitim Meslek ve Uygulama Etiği*. 7. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Online/Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- İnan, B., & Çetin, E. (2020, Eylül). *Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinde Özel Eğitim Ebeveyn Rehberliği*. 7. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Online/Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- İnan, B. (2021, Haziran). *COVID-19 Pandemisinde Özel Gereksinimli Bireylerin, Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin İhtiyaçlarına Bütünleştirici Bir Bakış*. 2. Uluslararası Covid 19 Sürecinde Eğitimde Yeni Normlar Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Artvin, Türkiye.
- İnan, B. (2021, Temmuz). *COVID-19 Pandemisinin Öğrenme ve Öğretim Üzerine Etkisi: Bir Literatür Taraması*. 8. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Online/Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Aksaray, Türkiye.

- İnan, M. B., & İnan, B. (2022, Haziran). *Özel Eğitim Ortamlarında Okul Sosyal Hizmeti*. 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Hibrit/Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, İzmir, Türkiye.
- İnan, B. (2023, Haziran). *Bütünleştirme Bağlamında Farklı Kültür ve Bölgelerdeki Destek Eğitim Hizmetleri Anlayışı*. 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara, Türkiye.
- İnan, B. (2023, Eylül). *Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Algıları ve Beklentileri*. International Education Congress (EDUCongress)'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara, Türkiye.
- Sönmez R., Şahin, Y., & İnan, B. (2023, Eylül). *Okul Paydaşlarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi*. International Education Congress (EDUCongress)'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara, Türkiye.
- İnan, B. (2024, Mayıs). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Deneyimlerine Yönelik Bir İnceleme*. 11. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Kocaeli, Türkiye.