



**İLKOKULLARDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN İNCELENMESİ**

Serkan Demir

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Serkan

Soyadı : Demir

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Problems Encountered in Education of Special Needs Students in Elementary Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Serkan Demir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serkan DEMİR tarafından hazırlanan “İlkokullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa KALE

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şükran CALP

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26.08.2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında desteğini hissettiğim danışmanım sayın Doç. Dr. Mustafa KALE'ye, düşünce ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunup değerli zamanını ayıran Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN ve Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Uzman görüşlerine başvurduğum değerli öğretim üyelerine ve verilerin oluşmasına kaynaklık eden öğretmen ve öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimim boyunca hep yanımda olan eşim Merve DEMİR'e ve kızım Süeda DEMİR'e çok teşekkür ederim. Yanımda olduğunuzu bilmek bu zorlu süreci daha keyifli kıldı.

Sadece çalışmanın değil hayatımın başından beri desteklerini arkamda hissettiğim canım annem ve babama çok teşekkür ediyor, sevgilerimi sunuyorum.

**İLKOKULLARDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Serkan Demir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uygulanmakta olan özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Araştırmada okul yöneticileri, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre destek oda eğitiminde ve özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların neler olduğu, karşılaşılan sorunlarda bazı demografik değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, karşılaşılan sorunların nedenlerinin ve çözüm önerilerinin neler olduğu sorularına cevaplar aranmıştır. Özel eğitim sınıfları ve destek oda eğitiminde aksayan yönlerin tespit edilmesi, sebeplerin ortaya konulması ve çözüm önerilerinin sunulmasının bu hizmetlerde yaşanan sorunların çözümüne yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırma karma yöntem araştırmalarından nicel ve nitel aşamaları içeren açıklayıcı ardışık desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara’da özel eğitim sınıfı bulunan resmi ilkokullarda görevli 450 destek oda öğretmeni, 1400 özel eğitim öğretmeni ve 350 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 266 destek oda öğretmeni, 307 özel eğitim öğretmeni ve 207 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada nitel verilerin toplandığı aşamada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış, çalışma grubunda 5 özel eğitim öğretmeni, 5 destek oda öğretmeni ve 5 yöneticiden oluşan 15 kişilik bir grup yer almıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” ve “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” yönetici ve öğretmen anket formları, nitel verilerin

elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler analiz edilirken, ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları, Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi), Welch Testi ve Post-Hoc karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Nitel görüşme verilerinin analizi, içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre destek oda eğitiminin “*ortam*” boyutunun ve “*rehber öğretmen yeterlik*” boyutunun “*sorunlu*”, “*uyum ve gelişimsel*” boyutunun ve “*öğretmen yeterlik*” boyutunun “*az sorunlu*” olduğu, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlarda demografik bilgiler açısından gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Özel eğitim sınıfının “*gelişimsel*”, “*uyum ve ortam*” ve “*rehber öğretmen yeterlik*” boyutlarının “*sorunlu*”, “*uyum ve gelişimsel*” ve “*öğretmen yeterlik*” boyutlarının “*az sorunlu*” olduğu, “*yönetici öz yeterlik*” boyutunun ise “*sorunsuz*” olduğu belirlenmiştir. “*İkili eğitim*” yapan okulların “*tam gün*” eğitim yapan okullara göre, “*ücretli*” öğretmenlerin “*kadro*” öğretmenlere göre, “*öğretmen*” olarak görev yapanların “*yönetici*” olarak görev yapanlara göre, az kıdeme sahip olanların daha fazla kıdeme sahip olanlara göre özel eğitim sınıflarını daha “*sorunlu*” olarak belirttikleri belirlenmiştir. “*Eğitim enstitüsü*” mezunlarının “*lisans*” ve “*yüksek lisans*” mezunu olanlara göre özel eğitim sınıflarını daha “*az sorunlu*” olarak belirttikleri, cinsiyet ve mezun olunan alan açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticiler ve destek oda öğretmenleri destek oda eğitiminde yeterlik, öğrenci tanısı, veli desteği, ikili eğitim, etiketleme, bütçe, araç gereç ve ortam konularında sorunlar olduğunu bununla birlikte büyük ölçüde destek oda eğitiminin amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Yöneticiler ve özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim sınıflarında sunulan eğitimde yeterlik, iki öğretmenin aynı sınıfta görev alması, alan dışı ve ücretli öğretmen çalıştırılması, etiketleme, tanılama, veli desteği, amaca hizmet, sınıf mevcudu, araç gereç, ortam, bütçe, konumlandırma, yardımcı personel konularında sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yöneticiler ve destek oda öğretmenleri, üniversitelerde özel eğitim derslerinin artırılması, destek eğitimi için uzmanların görevlendirilmesi, kaynaştırma konusunda farkındalık artırıcı etkinlikler yapılması, akademisyenlerin ve öğretmenlerin işbirliği yapması, özel eğitim alanında uzmanlaşmış rehber öğretmenlerin atanması önerilerinde bulunmuşlardır. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara yönelik yöneticiler ve özel eğitim öğretmenleri, üniversitelerde özel eğitim derslerinin artırılması, özel gereksinimli öğrencilerin de yararlanacağı oyun alanlarının tasarlanması, özel eğitim sınıflarına alan mezunlarının atanması, gölge öğretmenlik modeli uygulanması, bakanlık tarafından bütçe oluşturulması, sınıfların sosyal alanlara yakın konumlandırılması konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : İlkokul, Kaynaştırma, Destek Oda Eğitimi, Özel Eğitim Sınıfı

Sayfa Adedi : 260

Danışman : Doç. Dr. Mustafa KALE

**EXAMINING THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN
EDUCATION OF SPECIAL NEEDS STUDENTS IN
ELEMENTARY SCHOOLS**

(Ph. D. Thesis)

Serkan Demir

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

The general aim of this study is to determine the problems encountered in special education classes and support room education implemented for the education of special needs students by making use of the opinions of school principals and teachers and to propose solutions. In the present study, according to the opinions of school principals and special education and class teachers, the answers to the questions such as “what are the problems encountered in support room education and special education classes”, “if there are significant differences in terms of demographical parameters”, “what are the solution suggestions”, and “how sufficient are their efficacy for the education of special needs students” were sought. It is thought that determining the problematic aspects in the special education classes and support room education, revealing the factors causing these problems, and providing solution suggestions might contribute to resolving the problems in these services. The research has been carried out with a descriptive sequential pattern including quantitative and qualitative stages of mixed method research. The population of quantitative data consisted of 450 support room education teachers, 1400 special education teachers, and 350 school principals working at schools, which have special education class, in Ankara in educational year 2017-2018. The sample of the study was selected using random sampling method and consists of 266 support room education teachers, 307 special education teachers, and 207 school principals. At the “qualitative data collection” phase of the study, the purposeful sampling method was used in determining the participants, and 5 special education teachers, 5 support room education teachers and 5 school principals were involved in the study group. In collecting the qualitative and quantitative data, the surveys titled “Examining the Problems Encountered in Special Education Classes” and “Examining the Problems Encountered in Support Room Education” and the semi-structured interview form developed by author and the school principal and teacher were used. In analyzing the quantitative data, the mean, standard deviation, and frequency

distributions, Independent Sample t-Test, One-Way Variance Analysis (ANOVA), Homogeneity of Variance (Levene's Test), Welch Test, and Post-Hoc comparison tests were used. The analysis of qualitative interview data was performed using content analysis method. According to the quantitative results, the "environment" and "efficacy of counselor teacher" aspects of support room education were found to be "problematic", and "adaptation and development" and "teacher's efficacy" aspects to be "mildly problematic", and it was determined that there was no statistically significant difference between the groups regarding the problems encountered in support room education in terms of the demographic parameters. In special education class, the "development", "adaptation and environment", and "teacher's efficacy" aspects were found to be "mildly problematic" and "principal's self-efficacy" to be "unproblematic". It was determined that the special education classes were described as "problematic" more by the schools providing "half-day schooling" (when compared to those providing "full-time schooling"), "substitute teachers" (when compared to "permanent teachers"), those working as "teacher" (when compared to those working as "principal"), and those having longer experience (when compared to those having shorter experience). It was determined that those graduated from "Institute of Educational Sciences" defined the special education classes as "less problematic" more than those having undergraduate and master's degree, whereas there was no statistically significant difference in terms of sex and discipline of graduation. According to the qualitative results, it was determined that the principals and the support room education teachers emphasized that there were problems in education of special needs students in terms of efficacy, diagnosis of student, parent support, labeling, budget, equipment, and environment but the support room education answers its purpose to a large extent. Regarding the problems encountered in special education classes, the problems emphasized by principals and special education teachers were efficacy, two teachers working in the same classroom, employment of substitute teachers and teachers from difference disciplines, labeling, diagnosis, parent support, serving for purpose, class size, equipment, environment, budget, location, and assistant personnel. In parallel with the results, some solution suggestions were provided. Regarding the problems encountered in support room education, the principals and support room education teachers suggested that the special education courses should be increased in universities, that the specialists should be assigned for support education, that supportive activities should be organized for adaptation, that academics and teachers should cooperate, and that the teachers specialized in special education discipline should be assigned. Regarding the problems encountered in special education classes, the principals and special education teachers suggested that the special education courses should be increased in universities, that the playgrounds that the special needs students can use should be designed, that the specialists graduated from this discipline should be assigned to the special education classes, that the shadow teacher model should be implemented, that the ministry should prepare a budget, and that the classrooms should be located near the social facilities.

Keywords : Elementary School, Mainstream, Support Room Education, Special Education Class

Number of pages : 260

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Özel Gereksinimli Öğrenciler	11
Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları	12
Duygusal ve Davranışsal Sorunlar	12
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB).....	12
Yaygın Gelişimsel Bozukluklar - Otizm	12
Dil ve Konuşma Sorunları.....	13

Görme Yetersizliği	13
İşitme Yetersizliği.....	13
Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar.....	13
Zihinsel Yetersizlik	14
Özel Öğrenme Güçlüğü	14
Süregelen Hastalıklar	14
Üstün ve Özel Yeteneklilik	14
Çoklu Yetersizlik.....	14
Özel Eğitim	15
Dünyada Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi	15
Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi.....	16
Günümüzde Özel Eğitim	18
Kaynaştırma	20
Kaynaştırma Uygulamaları.....	22
Danışman Destekli Genel Eğitim Sınıfı	22
Özel Eğitim Öğretmeni Destekli Genel Eğitim Sınıfı.....	22
Yardımcı Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı	22
Gezici Özel Eğitim Öğretmeni Desteği	23
Destek Oda Eğitimi	23
Yarı Zamanlı Özel Eğitim Sınıfı.....	24
Özel Eğitim Sınıfı	24
BÖLÜM III.....	25
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
Türkiye’de Özel Eğitim Sınıfı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
Yurt Dışında Özel Eğitim Sınıfı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	35
Türkiye’de Destek Oda Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40
Yurt Dışında Destek Oda Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	47
BÖLÜM IV	55
YÖNTEM.....	55
Araştırmanın Modeli	55
Evren ve Örneklem	55
Araştırmanın Nicel Boyutunda Evren ve Örneklem	56
Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	56
Veri Toplama Araçları	58

Kişisel Bilgi Formu	58
Nicel Veri Toplama Araçları	58
<i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket</i>	
Formu.....	58
Yapı Geçerliği	60
İç Tutarlık	66
<i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket</i>	
Formu.....	66
Yapı Geçerliği	68
İç Tutarlık	71
<i>Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket</i>	
Formu.....	71
Yapı Geçerliği	73
İç Tutarlık	80
<i>Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket</i>	
Formu.....	80
Yapı Geçerliği	82
İç Tutarlık	89
Nitel Veri Toplama Araçları	89
Geçerlik ve İç Tutarlık	90
Veri Toplama Süreci.....	92
<i>Nicel Araştırma Veri Toplama Süreci.....</i>	<i>92</i>
<i>Nitel Araştırma Veri Toplama Süreci</i>	<i>93</i>
Verilerin Analizi.....	96
<i>Nicel Veri Analizi</i>	<i>96</i>
<i>Nitel Veri Analizi.....</i>	<i>98</i>
BÖLÜM V.....	101
BULGULAR.....	101
Nicel Verilere İlişkin Bulgular	108
1. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	108
<i>Ortam Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	<i>108</i>
<i>Uyum ve Gelişimsel Boyuta İlişkin Bulgular.....</i>	<i>109</i>

1. b. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Arasında Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okulun Öğretim Şekli, Görev Durumu, En Son Öğrenim Durumu, Mezun Olunan Alan, İstihdam Edilme Şekli Açısından Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	109
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	<i>110</i>
<i>Okulun Öğretim Şekline İlişkin Bulgular</i>	<i>110</i>
<i>Öğretmenlerin İstihdam Edilme Şekline İlişkin Bulgular</i>	<i>110</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Durumuna İlişkin Bulgular.....</i>	<i>111</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Bulgular</i>	<i>111</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular.....</i>	<i>112</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına İlişkin Bulgular</i>	<i>112</i>
2. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	113
<i>Gelişimsel Boyuta İlişkin Bulgular</i>	<i>113</i>
<i>Uyum ve Ortam Boyutuna İlişkin Bulgular.....</i>	<i>114</i>
2. b. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Arasında Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okulun Öğretim Şekli, Görev Durumu, En Son Öğrenim Durumu, Mezun Olunan Alan, İstihdam Edilme Şekli Açısından Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	115
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	<i>115</i>
<i>Okulun Öğretim Şekline İlişkin Bulgular</i>	<i>116</i>
<i>Öğretmenlerin İstihdam Edilme Şekline İlişkin Bulgular</i>	<i>116</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Durumuna İlişkin Bulgular.....</i>	<i>117</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Bulgular</i>	<i>117</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular.....</i>	<i>118</i>
<i>Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına İlişkin Bulgular</i>	<i>118</i>
3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yeterlikleri Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Bulgular	119
<i>Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	<i>119</i>

<i>Destek Oda Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	120
<i>Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	121
<i>Özel Eğitim Sınıfı Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....</i>	122
<i>Yönetici Öz Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	123
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	122
4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	124
Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Bulgular	124
Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	141
5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	152
Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Bulgular	151
Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri....	168
BÖLÜM VI	183
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	183
Sonuçlar	183
Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar	183
1. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar	183
2. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar	184
3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yeterlikleri Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar	184
Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	184
Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar ...	185

Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	185
4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	185
5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	188
Tartışma.....	192
Öneriler.....	199
Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler	199
Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	200
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	201
KAYNAKÇA	203
EKLER	221

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Örneklem Büyüklüğü Belirleme Tablosu</i>	56
Tablo 2. <i>Destek oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketine Ait Maddelerin Göstergeleri</i>	59
Tablo 3. <i>Faktörler ve Öz Değerleri</i>	60
Tablo 4. <i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi I</i>	62
Tablo 5. <i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi II</i>	64
Tablo 6. <i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formuna Ait Maddelerin Göstergeleri</i>	67
Tablo 7. <i>Faktörler ve Öz Değerleri</i>	68
Tablo 8. <i>Destek oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anketi Faktör Analizi I</i> ..	69
Tablo 9. <i>Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anketi Faktör Analizi II</i>	70
Tablo 10. <i>Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketine Ait Maddelerin Göstergeleri</i>	72
Tablo 11. <i>Faktörler ve Öz Değerleri</i>	73
Tablo 12. <i>Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi I</i>	74

Tablo 13. <i>Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi II</i>	78
Tablo 14. <i>Yönetici Anket Formuna Ait Maddelerin Göstergeleri</i>	81
Tablo 15. <i>Faktörler ve Öz Değerleri</i>	82
Tablo 16. <i>Yönetici Anketi Faktör Analizi I</i>	83
Tablo 17. <i>Yönetici Anketi Faktör Analizi II</i>	87
Tablo 18. <i>Bireysel Görüşme Takvimi ve Katılımcı Bilgisi</i>	94
Tablo 19. <i>Aritmetik Ortalamalara İlişkin Değerlendirme Tablosu</i>	97
Tablo 20. <i>Araştırmaya Katılan Destek oda Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	102
Tablo 21. <i>Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	103
Tablo 22. <i>Araştırmaya Katılan Yöneticilere ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	104
Tablo 23. <i>Araştırmaya Katılan Destek Oda Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	105
Tablo 24. <i>Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	106
Tablo 25. <i>Araştırmaya Katılan Yöneticiler ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	107
Tablo 26. <i>Ortam Boyutuna İlişkin İstatistiki Veriler</i>	108
Tablo 27. <i>Uyum ve Gelişimsel Boyutuna İlişkin İstatistiki Veriler</i>	109
Tablo 28. <i>Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 29. <i>Okulun Öğretim Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 30. <i>Öğretmenlerin Okuldaki İstihdam Edilme Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 31. <i>Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 32. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	112

Tablo 33. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 34. <i>Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 35. <i>Gelişimsel Boyuta İlişkin İstatistikî Veriler</i>	114
Tablo 36. <i>Uyum ve Ortam Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	115
Tablo 37. <i>Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 38. <i>Okulun Öğretim Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 39. <i>Öğretmenlerin Okuldaki İstihdam Edilme Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 40. <i>Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 41. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 42. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 43. <i>Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 44. <i>Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	120
Tablo 45. <i>Destek Oda Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	121
Tablo 46. <i>Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	122
Tablo 47. <i>Özel Eğitim Sınıfı Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	123
Tablo 48. <i>Yönetici Öz Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler</i>	123
Tablo 49. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>	125
Tablo 50. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminin Amacına Hizmet Etmesine İlişkin Görüşleri</i>	132
Tablo 51. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	135
Tablo 52. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	137
Tablo 53. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	139

Tablo 54. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>	142
Tablo 55. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>	153
Tablo 56. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarının Amacına Hizmet Etmesine İlişkin Görüşleri</i>	161
Tablo 57. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	163
Tablo 58. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	165
Tablo 59. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i> .	167
Tablo 60. <i>Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>	169

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> En az kısıtlayıcı eğitim ortamları	20
<i>Şekil 2.</i> Açıklayıcı ardışık desende örnekleme	57
<i>Şekil 3.</i> Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot.....	61
<i>Şekil 4.</i> Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot	68
<i>Şekil 5.</i> Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot.....	74
<i>Şekil 6.</i> Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot.....	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Ülkelerin ekonomi, sanayi, teknoloji gelişiminde ve tarihi, kültürel değerlerinin topluma aktarımında eğitim, önemli bir mihenk taşıdır. Toplumların gelişmiş ve müreffeh bir toplum haline gelebilmesi bireylerin evrensel değerleri de kapsayan nitelikli bir eğitim almasına bağlıdır. Bu evrensel değerlerin yanında her toplumu diğer toplumlardan ayıran kendine has değerleri vardır. Bu değerler o toplumun kendi eğitim sistemleri içerisinde bireylere aktarılmaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminde 12 yıl zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Bu 12 yıllık zorunlu eğitimin ilk 4 yılını ilkokullar oluşturur. Erken yaşlarda öğrencilere; toplum olma bilinci, bireysel farklılıklara saygı, birlikte yaşama ve toplumsal kurallara uyma, paylaşımcı olma, ortak değerlere saygı gibi özelliklerin kazandırılmasında ilkokullar önemli bir yere sahiptir. Bu özellikleri erken yaşlarda kazanan bireyler sonraki eğitim kademelerinde ve sosyal yaşantılarında daha uyumlu ve başarılı olmaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenciler okullarda sunulan eğitimle yeterli uyum ve başarıyı gösterebilmekte ve akranları ile olumlu etkileşimler kurabilmektedirler. Ancak bedensel, duygusal, sosyal veya zihinsel özellikleri yönünden akranlarından farklı özelliklere sahip olan özel gereksinimli öğrenciler, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve gerekli destek

hizmetlerinin sağlanmasıyla okula uyum sağlayarak başarıya ulaşabilmektedirler. (Akçamete, 2015, s. 32; Avcıoğlu, 2011, s. 74).

Bu yüzden özel gereksinimli öğrencilere, adil eğitim fırsatlarının sunulduğu, normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim alabilecekleri uygulamalara ihtiyaç duyulmuştur. Dünyada ilk Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1970’li yıllarda, Türkiye’de ise 1980’li yıllarda başlayan, özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarının devam ettiği okullarda ve aynı sınıflarda eğitimlerini sürdürmesini sağlayan, özel gereksinimli öğrencilere toplumun bir bireyi olma fırsatını sunan, gerekli destek hizmetlerinin de sağlandığı eğitim yaklaşımı kaynaştırma olarak adlandırılmıştır (Kargın, 2010, s. 75; Kırcaali-İftar & Uysal, 1999; Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 29).

Kaynaştırma uygulamalarında; olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek servislerinin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı, fiziksel çevrenin yetersizliği, kaynaştırma yapılan okulun fiziki yapısı ve öğrenci sayısının dikkate alınmaması, öğretmen, diğer öğrenci ve velilerin bilgilendirilmemesi gibi engellerle karşılaşmaktadır (Ataman, 2012, s. 16; Özgür, 2015, s. 24). Kaynaştırmada karşılaşılan engelleri azaltmak ve başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gerekli destek hizmetleri sağlanmalıdır (Batu, 2000).

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında sağlanan destek hizmetleri, genel eğitim sınıfı öğretmenleri ile uzmanların bir arada işbirliği içinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir. Bu hizmetler özel gereksinimli öğrenciyi bulunduğu sınıftan ayırmadan sağlanan destek eğitim hizmetleri ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek eğitim hizmetleri olmak üzere iki şekilde sunulmaktadır (Batu & Uysal, 2015, s. 125; Özgür, 2015, S. 69).

Öğrenciyi sınıftan ayırmadan sağlanan destek eğitim hizmetleri; danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı uygulamalarıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 49-53). Sınıf içinde verilen destek özel eğitim hizmetlerinin temel amacı öğrenciyi sınıftan ayırmadan, akranlarının da bulunduğu ortamlarda özel gereksinimli öğrenciler için bu hizmetleri sağlamaktır (Özokçu, 2013, s. 91).

Sınıf içinde sağlanan danışman yardımcı genel eğitim sınıfı uygulamasında, sınıf öğretmenin talebi üzerine bir uzman, özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen, öğretimi uyarlama, problemleri davranışlar ile başa çıkma ve öğrencinin sınıfa kabulünü

artırma konularında sınıf öğretmenine danışmanlık hizmeti sağlar (Atkın, 2011; Batu & Uysal, 2015 s. 126; Lewis & Doorlag, 1999 s. 55).

Özel eğitim öğretmeni yardımı ile gerçekleştirilen sınıf içi uygulamada ise özel eğitim öğretmeni, performansa uygun program hazırlama, sınıf öğretmenine doğrudan uygulamaya yardım etme, özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu sağlama, öğretmen ve öğrenciye çalışma sırasında yardımcı olma ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim oluşturma konularında yardımcı olur (Özgür, 2015, s. 71; Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 49-50; Lewis & Doorlag, 1999 s. 56).

Bir diğer sınıf içi uygulama olan yardımcı öğretmen ile genel eğitim sınıfı uygulamasında, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni sınıf içinde birlikte çalışırlar, özel eğitim öğretmeni veya alanda yeterliği olan yardımcı öğretmen, sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre eğitimi sürdürür, bu destek hizmetinin özel eğitim öğretmeni yardımı ile sürdürülen destek eğitimi hizmetinden farkı, sorumluluğun paylaşılıyor olmasıdır (Argon, 2016, s. 43; Batu, 2008, s. 100).

Öğrenciyi sınıftan ayırarak sağlanabilen destek eğitim hizmetleri ise; destek oda eğitimi ve gezici özel eğitim öğretmeni ile sağlanan destek eğitimi hizmetleridir (Özokçu, 2013, s. 91; Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 49-53). Kaynaştırma eğitiminin sınıf dışında sağlanan destek eğitimi hizmetlerinden biri olan destek oda; özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yer olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2012, s. 21; Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000). Destek oda eğitimi, kaydı genel eğitim sınıfında olan özel gereksinimli öğrencilerin, önemli derecede eksiklik gösterdikleri derslerde ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları sosyal/davranışsal alanlarda sınıftan çıkarılarak okul içinde bir başka odada düzeyine uygun özel eğitim almasıdır (Batu & Uysal, 2015, s. 125; Jensen, 2005, s. 46).

Özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek eğitimi hizmetlerinden bir diğeri de gezici özel eğitim öğretmeni ile sunulan destek eğitimi hizmetidir. Bu uygulamada gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda sınıf dışında doğrudan eğitim ve destek eğitim hizmetlerini ifa etmektedir (MEB, 2012; Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 51-53).

Türkiye'deki özel eğitim hizmetleri aynı yetersizlik gruplarına hizmet veren özel eğitim okullarında ayrı eğitim düzenlemeleri yapılarak sağlanmaktadır. Genel eğitim okullarında

ise birlikte eğitim düzenlemeleri olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmekte, birlikte eğitim uygulamaları genel eğitim okullarında açılan özel eğitim sınıflarında ve yetersizliği olmayan öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarında yürütülmektedir (Baykoç, Dönmez, 2010, s. 16; Cavkaytar, 2008, s. 9). Bu kapsamda destek eğitim hizmetlerinden yararlanarak genel eğitim sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler olduğu gibi gerekli destek hizmetleri almasına rağmen genel eğitim sınıfına uyum sağlayamadığı düşünülen öğrenciler de vardır. Bu durumda uyum sağlayamayan özel gereksinimli öğrenciler okullarda ayrıca açılan özel eğitim sınıflarında eğitim alırlar.

Özel eğitim sınıfları; okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel gereksinimi olan öğrenciler için yetersizlik türü, özellikleri ve eğitim durumları göz önünde bulundurularak, özel araç gereçler ve materyaller temin edilerek oluşturulan, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca ders dışı saatlerde, okul binasında ve bahçesinde akranlarıyla birlikte olabildikleri, az sayıda öğrenciden oluşturulmuş sınıflardır (Kargın, 2015, s. 82; MEB, 2015a; Tohum Otizm Vakfı, 2010). Özel eğitim sınıfı uygulamasının, yalnızca engelin doğası ya da derecesi sebebiyle genel eğitim sınıflarında eğitimin yardımcı araç ve hizmetlerle bile başarı sağlanamaması halinde yapılması uygun görülmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin öncelikle genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri giderek daha fazla kabul görmekte ve yaygınlaşmaktadır. ABD’de çıkarılan “P.L. 94-142 Tüm Özel Gereksinimliler İçin Eğitim Yasası” ile birlikte “en az kısıtlayıcı ortam” kavramı ortaya çıkmıştır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011, s.13; Sucuoğlu, 2004). En az kısıtlayıcı ortam öğrencinin yetersizliği olmayan akranları ile yaşadığı çevreden ve ailesinden mümkün olduğunca en az ölçüde ayrı tutulmasını esas alır (Altun, 2016, s. 7; Ataman, 2012, s. 18; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamdaki, en çok kısıtlayıcı ortama doğru genel eğitim sınıflarına tam zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odası ile kaynaştırma, özel eğitim sınıflarına yarı zamanlı kaynaştırma, tam zamanlı özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu ve yatılı özel eğitim okulu şeklinde okullara yerleştirilmeleri sağlanmaktadır (Demir & Kale, 2019).

Özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sınıflarına tam zamanlı kaynaştırılmadığı durumlarda destek oda eğitimi ile desteklenmektedir. Destek oda eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişmeler olduğu yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Akay, 2011; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Ünay, 2012). Destek eğitim odası ile ilgili olumlu sonuçların yanı sıra

olumsuz sonuçlar da bulunmaktadır. Destek eğitim odası, öğrenciyi genel eğitim sınıfından ayırdığı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde çalışmasını gerektirdiği, özel gereksinimli öğrencinin öğretmenden genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklediği ve özel gereksinimli öğrencilerin etiketlendiği görüşlerinden dolayı eleştirilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Peterson & Hittie, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan bir diğer uygulama olan özel eğitim sınıfları, beklenen kaynaştırma ve yararı sağlamadığı, hatta pek çok problemi de beraberinde getirdiği, okulun en istenmeyen köşesine (bodrum kat, sınıflardan uzak bir oda) yerleştirildiği, fiziki olarak okuldan ayrıştırıldığı, öğrencileri ise engelli ve engelli olmayan olmak üzere ikiye ayırdığı, bazı okullarda teneffüs, beslenme ve tören saatlerinin de farklı saatlerde yapıldığı için eleştirilmektedir (Jones & Hensley, 2012; Kargın, 2004; Kargın, 2010, s. 69; Lewis & Doorlag, 1999, s.57; Madden & Slavin, 2001; Mishna, 2003; Walker & MacLaughlin, 1992).

Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar benimsenen özel eğitim sınıflarının, sosyal etkileşim fırsatları, personel, araç gereç, fiziki olanaklar ve program yönünden gereken yararı sağlayamadığından, bu sınıflardaki kaynaştırmanın çok başarılı olmadığı savunulmaktadır (Gardner, 1966; Harry & Klingner, 2007; Holahan & Costenbader, 2000; Kargın, 2010, s. 69). Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfları yerine, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri yaygınlaşırken; Türkiye'de okullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarının sayısı gün geçtikçe artmakta ve yaygınlaşmaktadır (Hauwadhanasuk, Karnas & Zhuang, 2018). Bu anlamda Türkiye'de uygulanan özel eğitim sınıfı uygulamalarının ve öğrencilerin özel eğitim sınıflarına yönlendirilmeden önce sağlanan destek hizmetlerinin, başarılı bir şekilde yürütölüp yürütülmediği merak konusudur.

Özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitimi uygulamalarının sağlandığı ortamlara ilişkin düzenlemelerden okul yöneticileri sorumlu olduğu gibi bu uygulamaların başarılı olmasında yöneticiler kadar öğretmenler de önemli bir role sahiptir. Bu nedenle özel eğitim sınıflarına ve destek eğitim odasına yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitimi uygulamalarında mevcut durumun ortaya konulması açısından önemlidir.

Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde; öğretmenlerin yaş, kaynaştırma deneyimi ve mezun oldukları bölüm gibi demografik özelliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkili olduğu; erkek öğretmenlerin

sınıflarındaki öğrencilerinin engelli çocuklara akademik alanlarda yardımcı olabileceklerine, kadın öğretmenlerden daha fazla inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Güven & Aydın, 2007; Işıkgöz, Yiğitsoy & Çiçekçe, 2018). Bu anlamda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bazı demografik değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada bazı demografik değişkenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamaları ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar daha çok akademik ve sosyal beceriler, öğretmen yeterlikleri, öğretmen tutumları, özel eğitim yöntem ve tekniklerine yönelik araştırmalardır (Altunay, 2008; Başal & Batu, 2002; Çelik & Eratay, 2007; Ekşi, 2010; Gülay, 2017; Kale & Demir, 2017; Karaaslan, 2003). Türkiye’de özel eğitim sınıflarının yer aldığı ilkokullarda, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğine, öğrencilerin gereksinim duyduğu hizmetlerin ve fiziki koşulların sağlanıp sağlanmadığına ve bu uygulamalarda yaşanan problemlerin yönetsel açılardan ortaya konulmasına yönelik araştırma bulunmadığından, bu uygulamalarda karşılaşılan sorunların araştırılmasına odaklanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Ankara ili genelindeki özel eğitim sınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan yöneticilerin, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarına ve destek oda eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesiyle yaşanan sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Okul yöneticileri, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. a. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
b. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okulun öğretim şekli, görev durumu, en son öğrenim durumu, mezun olunan alan, okuldaki istihdam edilme şekli açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. a. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
b. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okulun öğretim şekli, görev durumu, en son öğrenim durumu, mezun olunan alan, okuldaki istihdam edilme şekli açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yöneticilerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?
4. Yöneticilerin ve öğretmenlerin destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yöneticilerin ve öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada özel eğitim sınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan yöneticilerin, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarına ve destek oda eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Türkiye’de özel eğitim sınıflarının yer aldığı ilkokullarda yönetici ve özel eğitim sınıflarıyla aynı okulu paylaşan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarıyla ve destek oda eğitimi ile ilgili görüşlerini ve yaşanan sorunları belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu minvalde bir araştırma literatürde bulunmadığından bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ilkokullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarının ve ayrıca sağlanan destek oda eğitiminin bu okullardaki yönetici ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin algılamalarından kaynaklanan sorunların ortaya çıkarılması ve özel eğitim sınıflarının ilkokullar bünyesindeki uygulamalarında ve destek oda eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması açısından bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de kaynaştırmayla ilgili yasal düzenleme neredeyse eksiksiz düzeyde olmasına karşın, uygulamaya bakıldığında yasalarda yer alan pek çok konunun uygulamaya ne yazık ki geçirilemediği görülmektedir (Batu, 2008). Bu anlamda özellikle ilkokullarda özel eğitim sınıfları ve destek oda eğitiminde aksayan yönlerin tespit edilmesi, sebeplerin ortaya konulması ve çözüm önerilerinin sunulmasının bu hizmetlerde yaşanan sorunların çözümüne yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Henüz kaynaştırma uygulaması Türkiye’de gereğince gerçekleştirilememişken, uluslararası sözleşmeler gereği bütünleştirmeye geçmemiz zorunlu hale gelmiştir (Ataman, 2012). Kaynaştırma uygulamalarından, bütünleştirme uygulamalarına geçiş sürecinde araştırmadan edilecek sonuçların bakanlık nezdinde alan uzmanlarına fikir vermesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan

sorunlar ve uygulamaların tespiti ve yönetsel açıdan bu alandaki eksiliklerin giderilmesine ilişkin öneriler sunulmasının alana önemli ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Öğretmen ve yöneticilerin anket sorularını dürüst ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Öğretmen ve yöneticilerin görüşme sorularını samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma öğretim tür ve düzeylerinden resmi, normal ve ikili eğitimin verildiği, bünyesinde destek oda eğitimi sağlanan ve özel eğitim sınıfı bulunan Ankara ilindeki ilkokullar ile sınırlıdır.
2. Araştırma ilkokullar bünyesindeki destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada görüşme verileri sadece ses kayıt cihazı ile alınan verilerle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

Özel Eğitim: Normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim/öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde gerekli destek hizmet programları ile eğitimlerini devam ettirebilen, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve diğer sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş uzman personel, geliştirilmiş eğitim programları ve eğitim yöntemleri, özel gereksinimi olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda, uygun materyaller ile özel araç gereçler ve bazen özel düzenlenmiş çevrede sürdürülen eğitimidir (MEB, 2006; Baykoç Dönmez, N., 2010, s. 14).

Özel Eğitim Sınıfı: Okul ve kurumlarda durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi

gerektiren, genel eğitim sınıflarına kaynaştırılamayan ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak okullar bünyesinde oluşturulmuş sınıflardır (MEB, 2015a).

Destek Eğitim Odası: Okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda gerekli destek eğitim hizmetlerinin verilebilmesi için düzenlenmiş ortamlardır (MEB, 2006; MEB, 2018b).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulduğu bu bölümde özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim, özel eğitimin tarihi gelişimi, günümüzde özel eğitim, kaynaştırma, destek oda eğitimi, özel eğitim sınıfı uygulamaları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Özel Gereksinimli Öğrenciler

Eğitimlerini özel yetiştirilmiş alan uzmanlarından, özel araç gereç ve yöntemlerle, bazen özel düzenlenmiş çevre ve ortamda alabilen öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler; öğrencilere sağlanan bu hizmetler ise özel eğitim olarak tanımlanır. Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları:

- Duygusal ve Davranışsal Sorunlar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB)
- Yaygın Gelişimsel Bozukluklar - Otizm
- Dil ve Konuşma Sorunları
- Görme Yetersizliği
- İşitme Yetersizliği
- Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar
- Zihinsel Yetersizlik

- Özel Öğrenme Güçlüğü
- Süregelen Hastalıklar
- Üstün ve Özel Yeteneklilik
- Çoklu Yetersizlik

şeklinde sıralanabilir (Baykoç, 2011, s. 20). Her bir özel gereksinimli öğrenci, bir ya da daha fazla özel gereksinime sahip olabilmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları

Özel gereksinimi olan öğrenciler fiziksel, zihinsel, sağlık ya da farklı özelliklerinden dolayı farklı adlar altında gruplanmaktadır.

Duygusal ve Davranışsal Sorunlar

Zihinsel, algısal veya sağlık kavramları ile açıklanmayan öğrenme yetersizliği, genel bir mutsuzluk ve depresyon hali, agresiflik, tutum bozuklukları, psikosomatik bozukluklar, aşırı korkular, anksiyete bozuklukları gibi semptomlar ve durumlar, duygusal ve davranışsal sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2016, s. 66).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB)

Dikkat ve konsantrasyon eksilikleri ile genel olarak uyum güçlüklerine 2/3 oranında; karşı olma-karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, depresyon, anksiyete kaygı, tik bozuklukları ve bipolar bozuklukların eşlik edebildiği semptomlar dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluklar olarak tanımlanmaktadır (Doğan & Işıtan, 2011, s. 273).

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar - Otizm

Otizm, asperger sendromu, atipik otizm, çocukluk disintegratif bozukluk ve rett sendromu gibi bozukluklar; yaygın gelişimsel bozukluklar olup, otistik durum denilen ciddi bir durum ile asperger denilen daha hafif bir rahatsızlık arasında bir yelpazeye yayılır (Şahin, 2011, s. 291; Taneli, 2006, s. 1). Otizm; erken yaşlarda başlayan, özellikle sosyal ilişki

zorluğu, sözel iletişim eksikliği, sosyal, iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, rutinlere bağlılık ve duyuşsal uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren, günlük yaşamda aksamalara sebep olan ve hayat boyu devam eden gelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Gıcı Vatansever, 2018, s. 1).

Dil ve Konuşma Sorunları

Dili etkin olarak edinememe, olağan yollardan iletişim kuramama, başkalarını anlayamama, kendini ifade edememe ve genel olarak iletişimde güçlükler yaşama ve sosyalleşmede güçlük yaşama, dil ve konuşma konusunda karşılaşılabilen sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 2008, s. 301).

Görme Yetersizliği

Gözün veya gözlerin görme yetersizliğine neden olabilecek şekilde bir hasar, rahatsızlık veya engellilik durumu; doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında, kalıtım, kaza ya da hastalık sebebi ile ortaya çıkabilmektedir (Kural, 2018, s. 6). Görme yetersizliği hafif, orta ya da ağır düzeyde olabileceği gibi; görmezlik (körlük) derecesinde de olabilmektedir.

İşitme Yetersizliği

Kulak veya kulakların, doğum öncesi, doğum sırası veya sonrasında kalıtsal, hastalık, kaza ya da farklı bir sebeplerden dolayı işitme gücü yaşaması ya da işitme yetisinin tümünden kaybedilmesi işitme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. İşitme kaybı gerekli düzeltmelerden sonra ana dilini konuşmayı olağan yollardan öğrenmeyi engelleyecek kadar fazla olan bireyler ise işitemeyen (sağır) olarak tanımlanmaktadır (Ersoy & Avcı, 2001, s. 60).

Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar

Doğuştan veya sonrasında oluşan hastalıklar, kazalar, travmalar nedeniyle kas, kemik ve eklemlerde oluşan iskelet sisteminin işlevlerini yerine getirememesi sonucu meydana gelen sorunlar ortopedik; vücudun bazı bölümlerinin hareketini sağlayan merkezi sinir

sisteminde meydana gelen yetersizlikler ise fiziksel sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2008, s. 253).

Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, benzer yaş ve kültürden gelen bir kişiden beklenebilecek, zihinsel işlevler ile sosyal ve pratik uyum becerilerinde yaşanan zorluklar ve sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır (Işık Çalışkan, 2012, s. 5).

Özel Öğrenme Güçlüğü

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel işlemler yeteneklerini ortaya koymada karşılaşılan güçlük; zihinsel kapasite ile akademik başarı arasındaki belirgin fark özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 83).

Süregelen Hastalıklar

İnsanın bir veya birçok kısmında oluşan bozukluk ve hastalıklar, bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yaşamını etkileyebilmekte, tıbbi bakım ve tedavi uygulamaları ile bu bozukluk ve hastalık iyileştirilebilmekte olup, uzun süreler tedavi gerektiren, bazen ömür boyu sürebilen hastalıklar süregelen hastalıklar olarak tanımlanmaktadır (Enç, Çağlar & Özsoy, 1981, s. 179).

Üstün ve Özel Yeteneklilik

Zihinsel kapasite ve yetenek alanları açısından bir ya da daha fazla alanda, akranlarına göre alışılmışın dışında bir gelişim gösterme ve yetenek alanlarında yaratıcı ürünler verebilme, farkındalık ve hassasiyet bakımından yüksek performans sergileme üstün ve özel yeteneklilik olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2008, s. 501; Karateke, 2016, s. 8).

Çoklu Yetersizlik

Otizm, zihinsel yetersizlik, duygusal ve davranışsal sorunlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, ortopedik ve fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği,

süreğen hastalık gibi farklı özelliklere sahip bireylere bu özelliklerden biriyle en az bir yetersizliğin ya da sorunun eşlik etmesi çoklu yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Sarı, 2008, s. 452).

Özel Eğitim

Özel gereksinimli olan öğrencilerin eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş uzman personel, geliştirilmiş eğitim programları ve bu öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarında sürdürülen çalışmalar özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, s. 7).

Dünyada Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi

İnsanlık tarihinin geçmiş dönemlerinde günümüzde olduğu gibi farklı gelişim gösteren, özel gereksinimi olan bireyler toplumun bir parçası olmuşlardır. Tek tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkmasına kadar geçen, semavi dinler öncesi uzunca bir dönemde, normal gelişim göstermeyen bebekler veya çocuklar ya öldürülmüş ya da hiçbir şekilde desteklenmemişlerdir (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 32). Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkmasıyla, sevap ve günah kavramlarının da tesiriyle özel gereksinimli bireylere sahip çıkılmış; Hz.Muhammed döneminden itibaren bu bireyler devlet işlerinde istihdam edilmeye başlanmış, Türk-İslam devletlerinde Orta Çağ'da kurulan bimarhane, yetimhane, kadın sığınma evleri vb. özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmasına yönelik adımlar atılmıştır (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 32). Dünya tarihinde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimin kurumsallaşma süreci 18. ve 19. yüzyıllara gelindiğinde önem kazanmıştır. Dünyada ilk olarak 1760 yılında Fransa'da işitme yetersizliği bulunanlar için bir okul açılmış, 1700'lü yılların sonu ile 1800'lü yılların başında Itard; Victor adında ormanda bulduğu bir çocuğa, hazırlamış olduğu bireysel eğitim planı ile beş yıl boyunca özel eğitim vermiş; 1817 yılında ise Amerika'da ilk işitme engelliler okulu açılmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 30-31). Fransa'da 1784' te görme engelliler için, 1829'da Amerika'da görme engelliler ve 1860'da zihinsel engelliler için okullar açılmıştır (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 33). 1870'li yıllarda ise İtalya'da Maria Montessori özel gereksinimlilerle yaptığı çalışmalarında sequin yöntemini kullanmıştır (Sucuoğlu, 2009, s. 30). 1900'lü yılların ilk yarısına kadar farklı engel gruplarına yönelik okulların sayısı artmış ve özel gereksinimli öğrencilerin genel

eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygınlaşmıştır (Kargın, 2010, s. 68). 1900-1960 yılları arasında tam günlük özel eğitim okullarının özel gereksinimli öğrencilere en iyi hizmet veren ortamlar olduğu ileri sürülmekte ve fiziksel, zihinsel ya da duygusal ve sosyal açıdan normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle ayrı okullara yerleştirilmelerine karar verilmiştir (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 31). 1960'lı yıllardan sonra kaynaştırma uygulamalarına yönelmede artış olmuş; özel eğitim sınıflarına yönelik eleştiriler, yasal başvurular, özel gereksinimlilere yönelik tutumlar, yasal düzenlemeler, normalleşme kavramına yönelimler bu artışın sebebi olarak gösterilirken; 1971'de İtalya'da, 1976'da Norveç'te, 1974'te İngiltere'de yürürlüğe giren yasalar ile ABD'de 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası PL 94-142 ile dünyada özel eğitim literatüründe “Bireysel Eğitim Planı”, “En Az Kısıtlayıcı Ortam” gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 34; Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 31). 1980 sonrasında pek çok Avrupa ülkesinde yasal düzenlemeler özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitim alabilecekleri şekilde yapılmıştır (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 36).

Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında; 50.025 öğrenci özel eğitim okullarında, 45.815 öğrenci özel eğitim sınıflarında, 257.770 öğrenci kaynaştırma eğitiminde ve toplamda 353.610 özel gereksinimli öğrenci okullarda öğrenim görmüştür (MEB, 2018a).

Türkiye’de sistemli olarak özel eğitimle ilgili yapılan çalışmaların başında İstanbul’da 1889 yılında Ticaret Mektebi bünyesinde Grati Efendi öncülüğünde açılan işitme engelliler için açılan okul gelmektedir (Cavkaytar, 2008, s. 19). 1921 yılında İzmir’de Özel Sağır – Dilsiz ve Körler Okulu açılmış, 1924 yılında Sağlık Bakanlığına devredilen okul 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiş; 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde bir bölüme taşınmıştır (Cavkaytar, 2008, s. 19; Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 38). 1952-1953 öğretim yılında Ankara’da Yeni Turan ve Hıdırlık Tepe İlkokullarında iki özel eğitim sınıfı açılmıştır (Sucuoğlu, 2009, s. 41). Özel eğitimin Milli Eğitim Bakanlığının örgün eğitimine alınması 1951 yılında olmuş ve özel eğitim hizmetleri 1980 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı şube müdürlüğünce yürütülmüştür (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, s. 13). Özel gereksinimli öğrenciler konusunda ilk olarak 15/5/1957 tarih ve 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe girmiş ve böylece

özel gereksinimli öğrenciler konusunda yapılması gerekenler güvence altına alınmıştır (Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, 1957). 20/7/1961 tarih ve 10859 sayılı kanunun 50. Maddesinde “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” ifadesiyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi güvence altına alınmış; 12/1/1961 tarih Sayı: 10705 ve 222 sayılı kanunda ise “Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” ifadesi yer almıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961; İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Türkiye’de özel eğitim konusunda personel yetiştirilmesi için ilk olarak Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde 1952 yılında özel eğitim bölümü açılmış ancak iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmış, 1965 yılında açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde özel eğitim bölümü de yer almış, 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim öğretmenliği programı başlatılmıştır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, s.14). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmetlerin daha nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 27.02.1982 tarihinde genel müdürlük, Özel Eğitim Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür (Cavkaytar, 2008, s. 19). 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitim alabilmesinin temelini oluşturmuştur (Kargın, 2010, s. 71).

1991 yılında Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL, 1. Özel Eğitim Konseyi çalışmalarını başlatmış, 1991-1993 yılları arasında Milli Eğitim Bakanı Köksal TOPTAN özel eğitimle ilgili kapsamlı çalışmalar yapmış, Mili Eğitim Bakanlığı bünyesinde daire başkanlığı olarak hizmet veren özel eğitim bölümü 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanun ile Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011, s. 42). 1990’lı yıllarda yaşanan önemli gelişmelerden biri de 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname olup 2916 sayılı kanuna göre kaynaştırma, bireysel eğitim planı, özel eğitim desteği kavramları ile bu kavramları kimlerin nasıl gerçekleştireceği detaylı olarak ele alınmıştır (Kargın, 2010, s. 72). 01/7/2005 tarih 25868 sayı ve 5378 kanun numarasıyla “Engelliler Hakkında Kanun” çıkarılmış ve bu kanunda engellileri, ailelerini, engellilere yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşlar ile diğer ilgilileri ele alan maddeler yer almıştır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise öğrencinin tanılmasından yerleştirmesine kadar tüm aşamalardan bahsedilmiş; 07/07/2018 tarih 30471 sayısı ile resmi gazetede yayımlanarak revize edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde daha detaylı bir şekilde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yapılması gerekenler yer almıştır (MEB, 2000; MEB, 2018b).

Günümüzde Özel Eğitim

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2011 yılında yayımlanmış olduğu rapora göre, bir milyardan fazla insanın veya (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'inin bir tür engellilik ile yaşamını sürdürdüğü tahmin edilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011). Türkiye İstatistik Kurumunun engelli bireylere yönelik son istatistiki verisi 2002 yılına aittir. Türkiye İstatistik Kurumu 2002 yılı verilerine göre Türkiye'de engelli nüfus oranı % 13,5'tir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2002). Bu anlamda insanlar sosyal yaşamlarında; anne, baba, kardeş, arkadaş, öğretmen, öğrenci, yönetici ve bir birey olarak özel gereksinimli bireylerle daha sık karşılaşabilmektedir. Bireylerin toplumla öncelikle etkileşim kurdukları en önemli yer okullar olup; bazı durumlarda özel gereksinim tanısı okula başladıktan sonra gözlemlenen durumlar neticesinde alınabilmektedir. Okula başlamadan önce ailesi tarafından ya da okula başladığı yıllarda öğretmen tarafından, akranlarından farklı özellikler sergilediği fark edilen öğrenciler, doktora yönlendirilmektedir. Okul çağında olanlar için tüm önlem ve uyarlamalar sonrası, öğrenci rehberlik ve araştırma merkezlerine ayrıntılı değerlendirme için gönderilmeden önce sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrenci ailesince ortak bir karar alınmaktadır (Vuran, 2014, s. 27). Hastanede doktorlar tarafından yapılan gözlem ve testler neticesinde tıbbi rehberlikle beraber bir heyet raporu düzenlenmektedir. Tıbbi tanılması yapılan öğrenciler, hastaneden alınan bu heyet raporu ile rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmektedir. Rehberlik araştırma merkezlerinde, uygulanan testler ve gözlemler neticesinde öğrencinin tıbbi tanısı göz önünde bulundurularak eğitsel tanısı konulmakta ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alacak şekilde eğitim kurumlarına yönlendirilmesi yapılmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirildiği eğitim ortamları, en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru tam zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odası desteği ile kaynaştırma, yarım zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu şeklinde sıralanabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 8). En az

kısıtlayıcı ortam, öğrencinin en üst düzeyde başarı gösterebileceği ortam olup, öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olmasına olanak sağlar (Özokçu, 2013, s. 8). Özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları özel eğitim hizmetleri kurulu ile özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi gerçekleştirilir (Cavkaytar, 2008, s. 21). Öğrencinin özel gereksinim durumu sebebi ile başarılı bir eğitim hizmeti alması, ilgili eğitim kurumlarının kanun, yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda oluşturacakları farklılaştırılmış öğretim ortamlarının niteliğine bağlıdır. Son yıllarda dünyada özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda yani öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği eğitim ortamlarında öğretim görmeleri yaklaşımı ön plandadır (Akçamete, 2015, s. 60; Cavkaytar, 2008; s. 21). Türkiye’de de hafif derecede yetersizliği olan öğrenciler akranlarıyla birlikte öğretim görmektedirler (Ataman, 2012, s. 15).

Özel eğitim uygulamalarında mümkün olan en az kısıtlayıcı ortamda eğitim verilmesi ve öğrenci açısından en uygun ortamın sağlanması amaçlanmaktadır. Şekil 1’de en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru eğitim ortamları modellenmiştir.

Yerleştirme seçenekleri	En çok kısıtlayıcı	10. Hastane ya da bakımevi
		9. Evde öğretim
		8. Yatılı özel eğitim okulu
		7. Gündüzlü özel eğitim okulu
		6. Tam günlük özel eğitim sınıfı
		5. Genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımı ile özel eğitim sınıfı
	En az kısıtlayıcı	4. Destek oda destekli genel eğitim sınıfı
		3. Yardımcı öğretmen destekli genel eğitim sınıfı
		2. Danışman destekli genel eğitim sınıfı
		1.Çok az destekli ya da desteksiz genel eğitim sınıfı
← Öğrenci sayısı →		

Şekil 1. En az kısıtlayıcı eğitim ortamları. Salend, S., J. (2005). *Creating inclusive classrooms effective and reflective practices for all students*. New Jersey: Pearson.

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere en çok kısıtlayıcı ortamın hastane ya da bakımevi olduğu, en az kısıtlayıcı ortamın ise çok az destekli ya da desteksiz genel eğitim sınıfı olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencilerin kendi öğrenme hızında öğrenme fırsatlarının sunulabilmesi, bireysel gelişimine uygun eğitim imkanlarının sağlanabilmesi, toplumsal ve sosyal kabulü için araç gereç ve ortam ve gerekli düzenlemelerin sağlanabilmesi okuldaki tüm paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, diğer personeller ve veliler) etkin katılımı ve kaynaştırmaya hazırlığın nitelikli bir şekilde yapılması ile mümkün olabilmektedir. Dünyada ilk uygulamalara bakıldığında, ABD’de 1975 yılında yürürlüğe giren PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nda geçen “en az kısıtlayıcı eğitim ortam” kavramı ile birlikte, 1977-1978 eğitim öğretim yılında “kaynaştırma” olarak isimlendirildiği ve kaynaştırma eğitiminin uygulamaya konulduğu görülmektedir (Batu, 2008, s. 91).

Türkiye’de ise kaynaştırma uygulamalarının 1983 yılında kabul edilen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununu ile yasal temelleri atılmıştır (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983). Kaynaştırma eğitiminin temel dayanağı 1982 yılında kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesi, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’dir. (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997; MEB, 2018b).

1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde ele alınmıştır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Türkiye’de sırasıyla 2000, 2006 ve en son 2018 yıllarında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe konulmuş ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitim olanakları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Özel gereksinimleri olan ayrıcalıklı öğrenciler için günlük yaşamda normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlayacak olanaklar, özel gereksinimli öğrencilerin kendi gizil güç ve yeteneklerine uygun bireysel eğitim programları ile gerekli destek hizmetler ve akranları ile birlikte eğitim olanağı sağlayan düzenlemelerin tümü kaynaştırma uygulamaları kapsamında yer alır (Ataman, 2012, s. 18).

1970’li ve 1980’li yıllarda yaygınlaşan kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı sınıfta eğitim almaları, gereksinim durumuna göre bazılarının sınıf dışında eğitim alabilmeleri anlamında kullanılırken; 1990’lı yıllardan günümüze halen tartışılmakta olan bütünleştirme kavramı ise her ne olursa olsun özel gereksinimli öğrencinin sınıf içinde eğitim alması gerektiği belirtilmekte, bununla birlikte sınıf dışında destek oda eğitimi ile desteklenebileceği de savunulmaktadır (Sucuoğlu, 2006, s. 2). Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları çoğu zaman birbiri ile karıştırılmakta ve aynı anlamda kullanıldığı da olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu iki kavramı “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” şeklinde ele alarak tanımını yapmıştır (MEB, 2018b). Kaynaştırmanın farklı bir uygulama modeli ise akran modeli olarak nitelenen “tersine kaynaştırma” olup bu modelde özel gereksinimli olmayan öğrencinin özel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıfına katılarak model davranışlar sergilemesi ve öğretmene yardımcı olmasını içerir (Metin, 2011, s. 92).

Türkiye’de 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan tersine kaynaştırma uygulaması, en son yürürlüğe giren ve 2018 yılında yayımlanan yönetmelikte yer almamaktadır (MEB, 2006; MEB, 2018b).

Kaynaştırma Uygulamaları

Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan kaynaştırma eğitimi ve gerekli destek hizmetleri, öğrencinin bireysel gelişimine göre kimi zaman tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfında sağlanmakta, kimi zaman da belirli süreler alan uzmanlarınca (özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti, vb.) genel eğitim sınıfı dışında sağlanmaktadır.

Danışman Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak eğitimine devam ettiği ve özel eğitim öğretmeninden doğrudan eğitim almadığı, özel eğitim öğretmenin öğrencinin kendi sınıf öğretmenine danışmanlık sağladığı kaynaştırma uygulamasıdır (Lewis & Doorlag, 1999, s. 55).

Özel Eğitim Öğretmeni Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak eğitimine devam ettiği, özel eğitim öğretmeninden gerekli desteği doğrudan aldığı, sınıf öğretmeniyle koordineli olarak çalışılan ve çalışma süresi öğrencinin bireysel gelişimine göre planlanan kaynaştırma uygulamasıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s.50).

Yardımcı Öğretmen Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrenci ya da öğrencilerin, genel eğitim sınıfında tam zamanlı olarak eğitimine devam ettiği, sınıfta özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin öğrencilerin eğitim sorumluluğunu paylaştığı ve sürekli birlikte eğitim düzenlemeleri yaptıkları kaynaştırma uygulamasıdır (Lewis & Doorlag, 1999, s. 56).

Gezici Özel Eğitim Öğretmeni Desteği

Özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün büyük bir kısmını kendi sınıfında geçirdiği, günün belirli zamanlarında sınıf dışında, bir okuldan diğerine eğitim vermek için gezen özel eğitim öğretmeninden, bireysel gelişime uygun eğitim aldığı kaynaştırma uygulamasıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 52).

Destek Oda Eğitimi

Destek oda eğitimi 1930’lu yıllardan beri uygulanan kaynaştırma uygulamalarından birisidir (Wiederholt, Hammill & Brown’dan aktaran McNamara, 1989). Özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün büyük bir kısmını kendi sınıfında geçirdiği, günün belirli zamanlarında kendi sınıfında sürdürdüğü eğitime paralel bir eğitimi destek eğitim odasında destek oda öğretmeninden aldığı bir uygulamadır (Kargın, 2010, s. 76). Destek oda eğitim öğretmeni materyaller, kitaplar, görsel-işitsel yardımcı malzemeler ve bireyselleştirilmiş program için gerekli ek eğitim ekipmanları ve genel eğitim sınıfı öğretmenine etkili öğretim yöntem teknik ve uygulamaları konusunda danışmalık sağlar (Garden City Public Schools, 1973; Black, Morris & Busbee, 1974). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde destek eğitim odası, “tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018b).

Burada öğrenci, özel eğitim öğretmeninden bireysel ya da küçük grup şeklinde eğitim alır ve destek oda öğrencilerin etiketlendiği görüşünden dolayı eleştirilmektedir; ayrıca destek oda eğitiminin amacına ulaşması için sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir (Özokçu, 2013, s. 93).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konulu 2008/60 No.lu genelgede kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda destek eğitim odası açılması zorunlu hale getirilmiş, ancak bu odanın eğitime uygun ve kolay ulaşılabilir olması gerektiği, eğitim yapılamayacak ortamlarda destek eğitim odası açılmaması, destek eğitim odası yapılacak ortamın bulunması ve bu ortamın eğitime elverişli hale getirilmesinin okul yönetimince sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2008). Bu genelgede destek eğitim odası şartlar uygun değilse okul yönetimi destek oda açmayabiliyordu. Destek eğitim odası açılması ile ilgili 2015/15 No.lu genelgede “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden

özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve kurumlarda “Destek Eğitim Odası” açılması zorunludur.” ifadesi ile okul yönetiminin gerekli şartları sağlayıp destek oda açması gerektiği yönünde bir ifade yer almıştır. (MEB, 2015b). Son olarak yayımlanan 2017/28 No.lu genelgede “Destek eğitim odası için ayrılan mekanların fiziki şartlarının (ısı, ışık, genişlik, sağlığa uygunluk, vb.) eğitime uygun olmasına dikkat edilecektir; eğitim öğretim açısından elverişsiz ortamlarda destek eğitim odası düzenlemesi yapılmayacaktır.” ibaresi konulmuş olup, 2015/15 No.lu genelgede yer alan destek eğitim odası açılması yönündeki zorunluluğun ortadan kalktığı görülmektedir (MEB, 2017).

Yarı Zamanlı Özel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrencinin okul zamanının bir kısmını özel eğitim öğretmeni rehberliğinde özel eğitim sınıfında, bir kısmını ise akademik eğitim ve sosyalleşme için çeşitli alanlarda normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı bina içinde genel eğitim sınıfı etkinliklerine katılım göstererek geçirdiği uygulama, yarı zamanlı özel eğitim sınıfı uygulamasıdır (Salend, 2005, s.14).

Özel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir şekilde genel eğitim sınıflarına kaynaştırılmadığı durumlarda normal gelişim gösteren akranları ile aynı okulda, etkinlik ve kutlamalarda (teneffüslerde, törenlerde, okul servisinde vb.) birlikte eğitim görmelerini sağlayan uygulama tam zamanlı özel eğitim sınıfı uygulamasıdır. Dünyada 19. yüzyıl sonlarında açılmaya başlanan özel eğitim sınıfları ABD’de devlet okullarında zihin yetersizliği bulunan öğrenciler için özel eğitim sınıfları ilk kez 1896 yılında (Wedell, 1990, s. 18); Türkiye’de de 1952 yılında Ankara’da Yeni Turan ve Hıdırlıktepe İlkokullarında iki özel eğitim sınıfı açılmıştır (Sucuoğlu, 2009, s. 41).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de Özel Eğitim Sınıfı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Gürsel (1987) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim son sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki aritmetikle ilgili, ritmik sayma, doğal sayılar, toplama ve çıkarma işlemlerindeki hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, cinslere ve zekâ bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. 1986-1987 öğretim yılında Eskişehir ili belediye sınırları içinde bulunan ilkokulların bünyesindeki özel eğitim sınıflarında öğrenimlerini sürdüren son sınıf öğrencilerinin tümü araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. İncelenen kayıtlara göre 41 okulda özel eğitim sınıfının eğitim ve öğretime devam ettiği, bunlardan 23’ünde 5. sınıfın bulunduğu ve öğrenci sayısının da 83 olduğu belirlenmiş ve örnekle alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın uygulanması aşamasında okuma yazma bilmeyen on öğrenci mutlak başarı testi uygulanamadığı için, altı öğrenci de okulda bulunmadığı için araştırma evreni dışında tutulmuş ve araştırma verileri 64 öğrenciden toplanabilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim sınıfında bulunan zihinsel engelli öğrencilerin ritmik sayma ve toplama becerilerinde başarılı oldukları ancak doğal sayılar ve çıkarma becerilerinde başarısız oldukları ritmik sayma becerisinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Turan (1998) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim sınıfına devam eden dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma sırasında okuma hızları, okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları incelenmiş ve bu değişkenlerin öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Bolu il merkezinde bulunan okulların özel eğitim sınıflarında dördüncü ve beşinci sınıfa

devam eden 41 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sesli okuma sırasında kitapla göz arasındaki mesafe, dik oturmama, heceleyerek okuma ve noktalamaya uymama olumsuz okuma davranışları, sözcüğü yineleme, sözcüğü yanlış okuma hataları; sessiz okuma sırasında ise dik oturmama ve parmakla takip etme olumsuz okuma davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma sırasında en hızlı okuyan öğrenci dakikada 108, en yavaş okuyan dakikada 22 sözcük, sessiz okuma sırasında ise en hızlı okuyan öğrenci dakikada 141, en yavaş okuyan öğrenci ise dakikada 11 sözcük okumuştur. Sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki farka bakıldığında ise sessiz okuma lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sesli ve sessiz okuma hızlarının okuduğunu anlama puanlarını etkilemediği, sesli okuma yaparken gösterdikleri dik oturmama ve heceleyerek okuma davranışlarının, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı derecede etkilerken sessiz okuma sırasında dik oturmama davranışı dışındaki olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını etkilemediği, sesli okuma sırasında yapılan okuma hatalarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü, sesli okuma sırasında olumsuz okuma davranışlarının okuma hızını düşürdüğü, sessiz okuma sırasında ise başını sallama ve dudak yalama olumsuz okuma davranışlarının okuma hızını düşürdüğü gözlemlenmiştir.

Kavanoz (1999) tarafından yapılan araştırmanın amacı özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin bağımsız faaliyet gösterebilme, fiziksel gelişim, ekonomik faaliyetleri tek başına planlayabilme, dil gelişimi, sayı ve zaman kavramları gelişimi, ev işlerine yardımcı olabilme, mesleki faaliyetlere katılabilme, kendi kendini yönetebilme, sorumluluk alma, çevreyle barışık kendilerini gerçekleştirecek toplumsal olgunluğa erişme gibi uyumsal davranışlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 1997-1998 eğitim öğretim yılında, Trabzon ilinde özel eğitim sınıflarına yerleştirilen 55 eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci ile genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi alan 55 eğitilebilir öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bağımsız faaliyet gösterebilme, ekonomik faaliyet alanları, sayı ve zaman alanı, ev faaliyetleri alanı, kendi kendini yönetme alanları, sorumluluk alma ve toplumsallaşma alanları açısından özel eğitim sınıfı öğrencilerinden daha etkin oldukları, dil gelişim alanında özel eğitim sınıfına devam edenlerin daha etkin olduğu, fiziksel gelişim ve mesleki faaliyet gösterme açısından her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin birçok alanda daha etkin olduğu belirlenmiştir.

Başal ve Batu (2002) tarafından yapılan araştırmada zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemek amaçlanmıştır. Eskişehir ilinde yedi özel eğitim sınıfında görev alan, özel eğitim bölümü mezunu olmayan öğretmen araştırmının katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle cümle yöntemi kullanarak okuma-yazma öğrettikleri fakat gerektiğinde farklı yöntemleri de uyguladıkları, aile desteği olmadan okuma-yazma öğretiminin zor olduğu, materyal yetersizliği konusunda sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Duman (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarındaki özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programının, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemek ve işlevselliğinin boyutlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve aynı okulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan 53 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve özel eğitim sınıflarında uygulanması istenen beden eğitimi dersi öğretim programının ve program uygulayıcılarının yeterli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dersin uygulanması aşamasında kullanılacak ders araç ve gereçleri ile spor tesislerinin yetersiz olduğu, okul yöneticilerinin ilgi düzeylerinin programda hedeflenen özel ve genel amaçlara ulaşılmasında belirleyici bir unsur olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Eratay (2007) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilere yönelik kullanmış oldukları pekiştireç ve ceza uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilindeki okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 özel eğitim sınıfı öğretmeni ve 10 kaynaştırma sınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin % 50'ye yakınının özel eğitimle ilgili herhangi bir programa katılmadığı, özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına öğrenci yerleştirmelerinde, yönetmelikte yer alan maddeler ile gerçekleştirilen uygulamaların çeliştiği belirlenmiştir. Ayrıca her iki öğretmen grubunun da olumlu davranışları artırmak amacıyla özel pekiştireçler, nesnel pekiştireçler, sosyal pekiştireçler, sembol pekiştireçler

ve yiyecek pekiştireçleri kullandıkları bununla birlikte pekiştireçleri belli bir süre ve sıklık içinde kullanmadıkları, pekiştireç kullanımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, planlı bir şekilde kullanacakları ceza tekniklerini belirlemedikleri, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için yeterli çaba sarf etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde, öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıklarını ve en çok tercih ettikleri yöntemleri belirlemek ve bu alanda yapılacak çalışmalara yol göstermek amaçlanmıştır. Araştırmada Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü ilköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıf öğretmenlerinden 27 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler ‘İçerik Analizi Yöntemi’ kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin, zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde farklı yöntemler kullandıkları görülmüştür. Özel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklere sahip olması ve bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının olmaması sebebiyle öğretmenlerin ortak bir yöntem kullanamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sırasıyla cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi ve ses yöntemi ile karma yöntemi daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2008) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu konuda ileri araştırma yapanlara temel veri sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Konya il merkezinde bulunan özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilere matematik öğretiminde anlatım yöntemi, rol oynama ve drama yöntemi, soru cevap yöntemi, gösteri yöntemi, problem çözme yöntemi, basamaklandırılmış yöntem ve tartışma yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin matematik derslerinde en çok rol oynama ve drama yöntemini kullandıkları bundan sonrakilerin en çok kullanılan en az kullanılabilecek doğru sırasıyla anlatım yöntemi, gösteri yöntemi, problem çözme yöntemi, soru cevap yöntemi ve tartışma yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Arabacı (2009) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma öğretiminde öğretmenlerin hangi teknikleri kullandıklarını ve en çok tercih ettikleri tekniği belirlemek ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Karaman, Adana, Mersin illeri, Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıf öğretmenlerinden 26 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Görüşme yönteminden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler “İçerik Analizi Yöntemi” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde farklı teknikler kullandıkları, zihin engelli öğrencilerin farklı zihinsel özelliklere sahip olması ve bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının olmaması sebebiyle öğretmenlerin ortak bir teknik kullanmamalarına sebep olduğu, öğretmenlerin kullandıkları teknikler ve neden tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinde farklı yaklaşımları olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

Kalkan (2009) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam edebilen 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Çorum ilindeki özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında, birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyindeki hecelemeden okuyabilen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden “Tarama Modeli” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarını belirlemek amacıyla 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ikişer öykü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın diğer sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin sonuç çıkarma puanı, okuduğunu anlama toplam puanı, okuma hatası puanları bakımından gösterdikleri performanslarda istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu; bununla birlikte metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından ise istatistiki olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim sınıfında eğitim gören zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyleri tespit edilip, Çok Alanlı Sanat Eğitimi

Yöntemi (ÇASEY) uygulanarak, yöntemin sanatsal gelişim düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel yöntemlerden denekler arası çoklu yoklama deseni ile yapılmıştır. Araştırma gerekli sözel, yazınsal, iletişimsel yeterliliğe sahip, aynı zekâ bölümünde ve cinsiyette üç zihinsel engelli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenci tanıma formu, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Uygulama Soruları, renk ve şekil tablosu, araştırmacı tarafından seçilmiş Osman Hamdi Bey'in sanat eserleri, araştırmacı tarafından hazırlanmış sanat tarihi hikâyesi, farklı malzemeden resimler, resimler arası fark oyunu verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilere yöntem öncesi ve esnasında resim çalışmaları yaptırılmış, elde edilen resimler figür-obje betimlemesi yönünden, renk-şekil bilgi ve uygulaması yönünden, kompozisyon yönünden değerlendirilip, gelişim grafikleri ile gösterilerek, yöntemin sanatsal gelişim düzeyine etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ÇASEY'nin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, sanatsal gelişim düzeyini biyolojik yaşlarından beklenen düzeye doğru yükselttiği tespit edilmiştir. Yöntem figür-obje betimlemesi yönünden, renk-şekil bilgi ve uygulaması yönünden ve kompozisyon yönünden sanatsal gelişim sağlamıştır. Öğrencilerin görsel algılama düzeyleri artmış, betimleme, yorumlama, estetik beğeni oluşturma ve yargılama düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ÇASEY'nin, görsel sanatlar eğitiminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere uygulanan geleneksel yöntemine göre daha etkin olduğu görülmüş, görsel sanatlar dersinde uygulanması önerilmiştir.

Sülün (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, genel eğitim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitimi alan kaynaştırma öğrencilerinin ve özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmak ve incelemek amaçlanmıştır. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde 12 ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliğe sahip 190 kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında ilköğretim sınıflarına devam kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim odasından destek eğitimi alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve problem davranış düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akademik yetersizlik açısından

yapılan karşılaştırmada ise özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akademik beceri düzeylerinin diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan ve Özmen (2013) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Çorum ilinde bulunan 15 ilköğretim okulundan, 5 ve 8. sınıfa devam eden 55 özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen öyküler, okuduğunu anlama ölçü araçları ve kayıt çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler nonparametrik istatistiklerden, Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları, okuma hatası ve okuma hızı puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte metindeki bilgiyi kullanarak çıkarım yapma, dakikada ve tüm metindeki okuma hataları puanları bakımından istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızları bakımından ise özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Sazak Pınar (2014) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 yılı Düzce’de Yeşildüzce Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde görev yapan gönüllü 10 öğretmen oluşturmuştur. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenler farklı sosyal beceri tanımları yapmış ve örnekleri vermişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal beceri yetersizliklerini engelli olmalarına ve ailelerinin ilgisiz olmasına bağlamışlardır. Araştırmanın diğer önemli bulgular ise, öğretmenlerin sınıfta sistematik bir sosyal beceri öğretimine yer vermemeleri, müfredatı ve okul kaynaklarını sosyal beceri öğretimi açısından yetersiz bulmalarıdır.

Tekintangaç (2015) tarafından yapılan çalışmada, Ağrı ilinde görev yapan özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada çalışma grubu için yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlemiş ve uygulanmıştır. Araştırma grubu,

Ağrı il merkezi, Doğubayazıt, Taşlıçay ve Hamur ilçelerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında 12 okulda görev yapan 20 özel eğitim öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine Sosyal Bilgiler öğretiminde, rol oynama ve drama, anlatım, problem çözme, gösteri, soru-cevap, basamaklandırılmış ve tartışma yöntemini ve diğer yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Özdamar (2016) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ve Eskişehir illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullardaki özel eğitim sınıflarında, özel eğitim iş ve uygulama merkezlerinde ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yardımcı teknolojilere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde, 414 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yardımcı Teknoloji Kullanım Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin, yardımcı teknoloji kullanımının ankette yer alan bazı alt konularına ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, eğitim ortamı, lisans eğitimi sırasında yardımcı teknoloji eğitimi alma, internet ve bilgisayar teknolojileri ile ilgili olma, yardımcı teknolojiyle ilgili eğitime katılma, yardımcı teknolojilerden faydalanma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yardımcı teknolojileri kullanmada kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin en çok kullandıkları ve kullanışlı buldukları cihazlar, akıllı telefon, tablet, akıllı tahta ve dizüstü bilgisayar olarak belirlenmiştir.

Sivrikaya ve Yıkış (2016) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim mezunu olan ve olmayan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Düzce ilinde resmi okulların özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen araştırmada veriler yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile önceden belirlenen temalara göre yorumlanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda, zümre öğretmenleri/yardımcı personel, diğer öğretmenler, aileler ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile işbirliği yardımı, materyal ve gerçek ortamlarda öğretim yapmak için desteğe gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Yine öğretim sürecinde, özel eğitim mezunu öğretmenlerin, işbirliği ve idari kolaylıklar gibi yardımlara; özel eğitim mezunu olmayan

öğretmenlerin ise yardımcı personel, bilgi ve materyal desteğine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sülün ve Girli (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimde genel eğitim sınıfında kaynaştırma uygulamasından yararlanan, destek oda eğitimi alan, destek oda eğitimi almayan ve özel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini incelemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde 12 ilköğretim okuluna devam eden zihinsel yetersizliğe sahip 190 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, ilköğretim sınıflarına devam eden aynı zamanda destek eğitim odasından destek oda eğitimi alan kaynaştırma öğrencilerinin ve ilköğretim okullarında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin, sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik yetersizlik açısından karşılaştırıldığında ise özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akademik becerileri düzeylerinin, diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İrem (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Sivas il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi özel eğitim okullarında ve bazı resmi okulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların ailelerin yaşadıkları sosyokültürel, ekonomik, psikolojik ve hizmet alınan kurumlarla ilgili sıkıntıları belirlemek, ailelerin bu sıkıntılara yönelik beklentilerini tespit etmek ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, Sivas il merkezinde bulunan hafif düzeyde zihinsel engelle sahip çocukları olan ailelerin yaşadıkları sonuçlar farklı gruplarda ele alınarak ortaya konmuştur.

Bahceci (2019) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, Türkiye sınırları içerisindeki özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler, örneklemini ise amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş 550 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesinde öğretmenlerin demografik bilgileri “

Öğretmen Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarına ilişkin veriler “Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ait veriler “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre özel eğitim öğretmenlerinin, yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yardımcı teknolojilere yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çankıran (2019) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının, mesleki benlik saygısıyla öğretmenlerin eğitim durumu, meslekteki ve özel eğitim alanındaki çalışma süresi değişkenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Konya ilindeki özel kurumlarıyla devlet okulu ve kurumlarında, özel eğitim alanında çalışan, kolay örnekleme yöntemiyle belirlenen 276 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Hackman ve Oldham İş Doyum Ölçeği ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanında görev sürelerine göre iş doyumları arasında, özel eğitim alanındaki görev süreleri açısından mesleki benlik saygıları arasında, meslekteki görev süresi açısından mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile duygusal tükenme düzeyleri arasında negatif-ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile kişisel başarı alt boyutu arasında negatif ve ters yönlü bir ilişki olduğu, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; iş doyumlarının ve mesleki benlik saygılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Özsoy (2019) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 165 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ve Tschannen-Moran (2001)

tarafından geliştirilen, Cerit (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan işbirliği ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle işbirliği içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekte geçirilen süre, okul türü, eğitim durumu ve mezun olunan alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinde ilk sırada diğer öğretmenleri, sonra müdürleri, son olarak da aileleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yurt Dışında Özel Eğitim Sınıfı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmalar genel eğitim sınıflarına yerleştirilen ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını; özel eğitim sınıflarına yerleştirilenlerin ise kişilik ve sosyal uyum becerilerinde artış gözlemlendiğini göstermiştir (Dunn & Capobianco, 1959). 1950'li yıllarda özel eğitim sınıflarının sayılarındaki ve yapılan araştırmalardaki artışa rağmen özel eğitim sınıflarına yerleştirilme ölçütlerinin henüz netleştirilemediği görülmektedir (Dunn & Capobianco, 1959).

Özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenci; yalnızca işitme, görme ya da ortopedik yetersizlik sebebiyle bile bu sınıfa devam etse yine de zihinsel yetersizliği olduğu yönünde etiketlenabilmektedir (South Carolina Region 5 Educational Services Center Lancaster, 1975, s. 9). Başarılı kaynaştırma uygulamalarının önündeki en büyük engeller; artan özel eğitim sınıfları, velilerin yeterli desteği sağlamada isteksiz olmaları, bürokratik engeller, özel eğitim öğretmenlerine yeterli rehberliğin olmamasıdır (Carpenter, 1979).

Okullarda tam zamanlı kaynaştırmanın uygulanması, özel gereksinimli ya da değil tüm öğrencilerin ilgi beklediğini bilen, mevcut öğretim yöntemlerini geliştirebilen öğretmenlerle ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek okul yönetim ve çevresiyle mümkün olabilir (Weiner, 2003). Genel eğitim sınıfları, davranışsal açıdan önemli zorluklar olsa bile, engelli öğrencileri desteklemek için en doğru yerdir (Schwarz, 2007).

Özel eğitim sınıflarına göre, kapsayıcı hizmet kapsamında eğitim alan bireyin, toplum bağlamındaki performansının, okul arkadaşları ve iş arkadaşlarıyla etkileşiminin, bağımsız katılım faaliyetlerine ve doğal destek ağının kalitesine ve büyüklüğüne yansıdığı gibi daha iyi yetişkin bireyler yetiştirdiği sonuçları elde edilmektedir (Ryndak, Ward, Alper,

Montgomery & Storch, 2010). Çok sayıda bilim adamı, yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin bütünleştirme hizmetlerinden hem sosyal hem de akademik olarak fayda sağladığını iddia etmektedir (Causton-Theoharis, Cosier, Theoharis & Orsati, 2011).

McGettigan, Axelrod ve Hare (1973) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yönünden zayıf yönlerinin desteklenerek etiketlenmelerinin önlenmesi ve genel eğitim sınıfına kaynaştırılmasının sağlanması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının genel eğitim sınıfında uygulanan programlar ile bağlantısının sağlanması ve ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine danışmanlık sağlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç özel eğitim sınıfı destek odaya dönüştürülmüş, bu sınıflara devam eden öğrenciler ise genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş, bu öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin okula devamı artmış, öğretmen seçimi ölçütlerine öğrencilerin tanısına göre öğretim planlama yerine öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını gözlemleme ve buna göre öğretim planlayabilme ölçütleri eklenmiş, olumlu aile tutumları geliştirilmiş, öğretmenlere destek hizmetler sağlanarak özel gereksinimli öğrencileri kabul düzeyleri artırılmış ve sonuçta özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumlarıyla beraber akademik başarılarında da artış sağlanmıştır.

Gampel, Gottlieb ve Harrison (1973) tarafından yapılan araştırmada, önceden özel eğitim sınıfına devam eden ve ardından kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen 12 eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve 14 eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi (ortalama yaş 10) daha önce hiç tanı almamış 12 düşük IQ'lu ve orta derecede zihinsel yetersizliği olan çocukla kıyaslanmıştır. Çalışmada öncelikli olarak daha önce özel eğitim sınıfına devam eden eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma sınıfına yerleştirilmelerinin sınıf davranışları üzerinde etkilerini incelenmiştir. Yapılan çalışmanın ikincil amacı ise iki eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan grubun (özel eğitim sınıfından kaynaştırma sınıfına geçen ve hep kaynaştırma sınıfında olan öğrenciler) birbiri ile ve iki tanı almamış kıyas grubu ile karşılaştırmaktır. Elde edilen bulgulara göre okul yılı başladıktan 4 ay sonra kaynaştırılmış eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, daha önce özel eğitim sınıfına devam eden ve sonra kaynaştırma sınıfına geçen eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kıyasla hiç tanı almayan öğrencilerle daha benzer davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Sonuçlar eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin sınıftaki davranışları üzerinde uygun akran modelinin önemli olduğunu göstermiştir.

Daniel ve Jamie (1978) tarafından kaynaştırma eğitimi ile yarı zamanlı özel eğitim sınıfı uygulamasını karşılaştırmak amacıyla yapmış oldukları araştırmanın çalışma grubunu 145 özel gereksinimli ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları, kendini yönetme stratejileri, algısal problemler, öz bakım, sosyal beceriler, akademik beceriler açısından değerlendirildiğinde kaynaştırma sınıfına devam eden öğrencilerin daha fazla ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Helmstetter, Curry, Brennan ve Sampson-Saul (1998) tarafından ağır derecede yetersizliği bulunan öğrencilerin genel ve özel eğitim sınıflarındaki durumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada özel gereksinimi bulunan 9 öğrenci genel ve özel eğitim sınıflarında 2 dakikalık örnekleme yöntemiyle gözlemlenmiştir. Öğretim dışı eğitim ve öğretim, öğretim formatı, içerik, ortam ve öğrenci tepkisi ile birlikte kaydedilmiştir. Özel eğitim sınıfları ile karşılaştırıldığında, genel eğitim sınıflarında daha fazla akademik beceri sağlandığı gözlemlenmiştir.

Heflin ve Bullock (1999) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim ve genel eğitim sınıflarında çalışan 18 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada duygusal ve davranışsal bozukluğu bulunan özel gereksinimli öğrenciler için tam kaynaştırma sınıfının mı yoksa özel eğitim sınıflarının mı uygun olduğu araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfına katılabilmesi için dikkatli sistematik bir planlama ve uygulama olması, okuldaki tüm personelin iş birliği ekseninde hazırlayıcı eğitim alması, öğrenciye öğretim desteği sağlanması ve bütünleştirme uygulamasının doğal olarak gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda genel eğitim sınıfı öğretmenleri özel gereksinimli öğrencinin gelişimi ile ilgili sınıfta ayrı bir uzman desteği olması gerektiğini, genel ve özel eğitim öğretmenleri iş birlikçi bir yaklaşımla öğretimi birlikte planlama ve uyarlama konusunda aynı görüşte olduklarını, genel eğitim sınıfı öğretmenleri duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenci sayısının arttığı ve destek hizmetlerinin devam etmesi gerektiğini, ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler her öğrenci için en iyi alternatifin tam kaynaştırma olmadığını belirtmişlerdir.

Pearl (2004) tarafından ilkokulda destek oda eğitimine devam eden özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin etiketlenmelerinin önüne geçmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Öncelikle yetersizlik bilinci için genel ve özel eğitim öğrencileri için üç bölümlük mini çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarının amacı özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerde kendinin farkında olma ve kendini savunma

becerileri geliştirmek, ÖÖG konusunda farkındalık, bilgi ve anlayış geliştirmek, ÖÖG olan öğrencilerin olumlu akran algılarını arttırmaktır. Öğrencilerin tümünün katılımıyla araştırma, görsel materyal oluşturma ve sunum konusunda sorumlulukları paylaşarak, genel eğitim sınıfındaki akranlarını çalışma gruplarına katılmaları için davet etmişlerdir. İlk oturumda katılımcılar ÖÖG ile ilgili kendi algılarını araştırmış ve öğrenciler ÖÖG'nin anlamı ile ilgili, öğrenme yetersizlik türleri ve destek oda eğitimi ile ilgili bilgiyi sunmuştur. İkinci oturum katılımcılara farklı türde öğrenme problemlerini düzenlemek için tasarlanan bir dizi etkinlik içeren interaktif el broşürü şeklinde materyal sunulmuştur. Son oturum çalışma grubu deneyimlerini paylaşma ve sentezlemeye ile öğrenme kazanımlarını belirlemeye odaklanmıştır. Sonuç olarak “ÖÖG Nedir?” çalışmasına katılan öğrencilerin çoğu öğrenme yetersizliğine sahip olmanın ne kadar “zor” ve “üzücü” olduğunu öğrenmiştir. Genel eğitim öğrencileri için yetersizliği olan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar konusunda farkındalık geliştirmenin önemli olduğunu hissederken bir taraftan da ÖÖG ile başa çıkma stratejileri ve özel eğitim ile başa çıkılacak bir şey olduğunu anladıklarını gözlenmiştir.

Schoger (2006) tarafından özel eğitim sınıfına devam eden 3 özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarına tersine kaynaştırma uygulaması yapılmış ve normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilere sosyal ve akademik açıdan etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda tersine kaynaştırma uygulamasının hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrenciler açısından olumlu etkilerinin olduğu sosyal açıdan paylaşımların arttığı aktivitelere birlikte katılımın olduğu gözlenmiştir.

Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen ve Polychronis (2007) tarafından genel eğitim sınıfında bire bir gömülü öğretimin ve özel eğitim sınıfında bire bir uygulamalı öğretimin etkililiğini araştırmak için 4 özel gereksinimli öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları gömülü eğitimin, özel gereksinimli öğrencilere kapsayıcı ortamlarda sunulan daha etkili bir öğretim stratejisi olduğunu, hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de alan uzmanlarının sunulacak bir eğitimle, genel eğitim sınıfına gömülü öğretim müdahalelerini doğru bir şekilde uygulayabildiğini göstermiştir.

Rose, Espelage ve Monda Amaya (2009) tarafından yapılan araştırma, ABD’de genel eğitim sınıflarına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 7331 ortaokul, 14.315 lise öğrencisinin zorba ve kurban olma durumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları özel eğitim programlarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla zorba ve kurban durumuna düştükleri, özel

eğitim ortamlarında zorbalıkla mücadele, alt ve üst sınıf gruplarındaki öğrenciler için benzer iken, genel eğitimde zorbalıkla mücadele daha üst sınıftaki öğrencilerde daha fazla görüldüğü belirlenmiştir.

Ryndak, Alper, Ward, Montgomery ve Storch (2010) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimi olan ve aralarında 10 yaş farkı bulunan iki kardeşin, aynı okulda farklı özel eğitim ortamlarında almış oldukları eğitim karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim kapsamında genel eğitim sınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden küçük kardeşin, özel eğitim sınıfında eğitim alan büyük kardeşe göre uzun vadede daha olumlu sonuçlar elde ettiği belirlenmiştir.

Causton-Theoharis, Cosier, Theoharis ve Orsati (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, özel eğitim sınıflarının varoluş nedenlerinin alan yazın ile kıyaslanması ve bu sınıflara devam eden yetersizliği olan öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik deneyimlerinin neler olduğunu araştırmaktır. Çalışmanın bulguları sosyalleşme, dikkat dağınıklardan uzak çevre, özelleştirilmiş müfredat/öğretim ve davranış desteğinin gözlemlenen altı özel eğitim sınıfı ortamında görülmediğini ortaya koymuştur. Okul liderleri için uygulamalar tartışılmış ve özel eğitim sınıflarının varoluş nedenleri sorgulanmıştır.

Dev ve Haynes (2015) tarafından yapılan çalışma, destek oda eğitimi ya da özel eğitim sınıflarının yerine, giderek daha fazla yaygınlaşan bütünleştirme ortamlarındaki öğretmen algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin destek oda ya da özel sınıflardaki ve bütünleştirme sınıflarındaki başarısızlıkları konusundaki gözlemleri hakkında bilgi toplamak için özel eğitimcilerle görüşülmüştür. Yetersizliği olan öğrencilerinin bütünleştirme ortamlarında başarılı olmalarına yardımcı olmak için yapmayı istediklerinin yanı sıra faydalandıkları beceri ve kaynaklar hakkında da sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcılar bütünleştirme ortamları için hizmet öncesi öğretmen hazırlığının ve özel ile genel eğitim öğretmenleri arasında düzenli iş birliğinin başarılı kazanımlar için gerekli olduğu belirtilmiştir.

Floress, Rader, Berlinghof ve Fanok (2018) tarafından yapılan araştırmada; genel, riskli ve özel eğitim sınıflarındaki okulöncesi öğrencilerinin dışlama davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin görev dışı ve yıkıcı davranışlarını ölçmek için altı sınıf arasında doğrudan gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Üç sınıf tipi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, özel eğitim ve genel eğitim sınıfları ile özel eğitim ve risk altındaki sınıflar arasında, yıkıcı davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmuştur.

Türkiye’de Destek Oda Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ünal (2008) tarafından yapılan araştırmada, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel engelli öğrencilerin, akademik alanlarda yapabildiklerine göre desenlenen eğitim planlarının, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2006-2007 öğretim yılında, Kahramanmaraş ilinde kaynaştırma programıyla normal ilköğretim okullarına kayıtlı, saat okuma becerisine sahip olmayan ve okuma hızı dakikada 40 kelimenin altında olan, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş beş ilköğretim 2. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin akademik alanlardaki gereksinimlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Kontrol Listeleri” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel engelli öğrencilerin, akademik alanlarda yapabildiklerine göre desenlenen eğitim planlarının, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Akay (2011) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim dördüncü sınıfta kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli üç öğrenci, destek eğitim odası öğretmeni olarak araştırmacı, tez danışmanı, işitme engellilerin eğitimi alan uzmanı ve genel eğitim sınıfı öğretmenleridir. Araştırma verileri döngüsel olarak gerçek sınıf etkileşimlerinin videoteyp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları ve toplantı tutanakları, ders planları ve yansıtmalı araştırma günlüğü, öğrenci ürünleri ve arşiv belgeleri yoluyla toplanmıştır. Destek eğitim odasının uygulanmasında hazırlık ve uygulama aşamaları, uygulamada karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm gayretleri, çeşitli veri toplama ve analiz teknikleriyle betimlenmiştir. Elde edilen veriler araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacı ve geçerlik komitesi tarafından eleştirel bir şekilde analiz edilmiştir. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen destek oda eğitimi, özel gereksinimli öğrenci ve destek eğitimi veren öğretmende olumlu gelişmeler yaratmıştır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış ve becerilerinde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Ünay (2012) tarafından bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 8, kontrol grubunda 9 destek oda eğitimi alan öğrenci yer almıştır. Ayrıca çocuğu destek eğitim odasında eğitim alan 8 veli ve bu öğrencilerin matematik dersine giren 5 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda; destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitimin öğrencilerin matematik başarısına ve öz yeterliliğine olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kış (2013) tarafından yapılan araştırmada, Bolu ilinde özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin, destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini almak amaçlanmıştır. Araştırma, özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okullarında görevli 10 rehber öğretmen ile 10 özel eğitim sınıfında görevli öğretmenin gönüllü katılımıyla yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılan araştırmada veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarını yararlı buldukları, ancak okullarındaki uygulamalarda karşılaştıkları sorunların öğretmenler, müfettişler, öğrencilerin aileleri ve öğrencilerle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenler, destek eğitim odası uygulamalarının başarısını etkileyen nedenler arasında okul yönetiminin, destek eğitim odasının fiziksel ortamının ve uygulanan eğitim programlarının yer aldığını ifade etmişlerdir. Destek eğitim odası uygulamalarının başarısını arttırmaya yönelik öneriler arasında ise destek eğitim odası uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri görevlendirilmesi, okul BEP biriminin kurulması öğrenci planlarının bunlara uygun yapılması, uygun fiziksel ortamın ve öğretim materyalinin sağlanması yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden çıkan en önemli öneri ise okullarda tüm paydaşların, özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri hakkında hizmet içi eğitime alınmaları gerektiği olmuştur.

Akay, Uzuner ve Girgin (2014) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilere sunulan destek eğitim odası (DEO) sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kaynaştırmada ilkokul dördüncü sınıfa giden işitme engelli üç öğrenci, öğrencilerin sınıf öğretmenleri, DEO öğretmeni olarak araştırmacı, tez danışmanı ve işitme engellilerin eğitimi konusunda alan uzmanından

oluşturmuştur. Araştırma verileri döngüsel olarak gerçek sınıf etkileşimlerinin videoteyp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları, toplantı tutanakları, ders planları, yansıtılmalı araştırma günlüğü, öğrenci ürünleri ve arşiv belgeleriyle toplanmıştır. DEO uygulanmasında hazırlık ve uygulama aşamalarında karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik çözümler, çeşitli veri toplama ve analiz teknikleriyle betimlenmiştir. Veriler araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacı ve geçerlik komitesi tarafından eleştirel olarak analiz edilmiştir. Uygulama sırasında ve öncesinde karşılaşılan sorunlara rağmen, eylem araştırması yöntemiyle yapılan uygulamada öğrencilerde olumlu gelişmeler yaşandığı, öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada, Bursa ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, destek eğitim odası bulunan 3 ilkokulda, destek eğitim odasında destek eğitimi veren 10 öğretmenin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, destek eğitim odalarının uygun bir konumda ve yeterli bir büyüklüğe sahip olduğunu ancak destek eğitim odalarının özellikle ses yalıtımı konusunda yetersiz olduğunu, destek eğitim odası içerisinde olması gereken araç-gereç ve eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliklerinin türüne uygun olarak temin edilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, destek eğitim odasında verilen eğitimin niteliği ile ilgili olarak, destek eğitim odasında yapılan eğitimlerin okulun çalışma saatleri içerisinde yapıldığını fakat ders sürelerinin yetersiz olduğunu, normal gelişim gösteren ve destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin çoğunluğunun destek eğitim odasına karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını, destek eğitim odasında yapılan eğitimin öğrencide bilişsel, matematik, okuma yazma, davranışsal beceriler, okula karşı yaklaşım, özgüven ve dil gelişimi alanlarında olumlu değişikliklere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun destek eğitim odasında yapılan eğitimle ilgili öğrencinin sınıf öğretmenini, velisini ve okul idaresini bilgilendirdikleri ancak bunun bir toplantı sonucunda yazılı olarak değil de sözlü olarak yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin destek eğitim odasında yapılan eğitimin değerlendirilmesi, izlenmesi, destek eğitim odasında yapılan eğitimde uygun yöntem tekniklerin kullanılması ve eğitimle ilgili gerekli önlemlerin alınması konularında yetersiz bilgiye sahip oldukları

belirlenmiştir.

Ünay (2015) tarafından yapılan araştırmada, destek eğitim odasındaki eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, denemeleri test etmek için kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test-son test ve izleme testi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Temel Çarpma İşlemleri Ölçme Aracı” uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Karşıyaka ilçesi Selçuk Yaşar Alaybey İlköğretim Okulundaki 8’i üstün yetenekli toplam 34 kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Başarı testine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, son test ile izleme testleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odasında verilen matematik eğitiminin genel eğitim sınıfına göre öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı ölçüde arttırdığı belirlenmiştir.

Çağlar (2016) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen destek eğitim odası (DEO) uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmanın evreni, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde destek eğitim odası bulunan tüm ilkokullarda (92 okul) görev yapan yöneticiler ve DEO uygulaması kapsamında eğitim veren öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda beşi okul yöneticisi ve 18’i öğretmen olmak üzere toplam 23 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri bu çalışma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda DEO uygulamasının öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal yönden geliştiren bir uygulama olduğu, özel gereksinim öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına katkı yapması gibi olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık DEO uygulamalarının mevzuatta belirtilen şekilde yapılmadığı, mevzuatın açıklık getirmediği konularda okullar arasında farklılıklar olduğu, okulların fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğu, DEO kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadığı gibi sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Talas vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, Tokat ilinde kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanmakta olan destek eğitim odalarının mevcut durumlarının incelenerek niteliklerinin tespit edilmesi ve bu odalarda görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında “Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği”, “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre destek eğitim odalarının gittikçe yaygınlaşan ve kabul gören bir uygulama olmasına karşın, destek eğitim odalarının fiziksel koşulları ve görev yapan öğretmen yeterliliği bakımından yetersizliklerinin bulunduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Tortop ve Dinçer (2016) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de bir orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilde görev yapan 15 öğretmenin üstün yetenekli öğrenciler için yapılan destek eğitim odası uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma sonucunda görüşler öğretmenlerin Eğitimsel/Öğretimsel Yeterlik Boyutu, Öğretimsel Materyal Boyutu, Öğretim Ortamı Boyutu, Yönetimsel Düzenleme Boyutu, Ebeveyn Boyutu, Öğretmen Önerileri Boyutu olmak üzere 7 tema altında analiz edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler, daha kaliteli hizmet içi eğitim istediklerini, verilen hizmet içi eğitimin yetersizliğini, destek eğitim odalarında öğretim materyali yetersizliğinin olduğunu, öğretim ortamlarının yetersiz olduğunu, ebeveynlerle sorun yaşamadıklarını ve ebeveynlerin bu uygulamayı desteklediklerini ve memnun olduklarını, yönetimsel destek gördüklerini belirttikleri belirlenmiştir.

Kale ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada, ilkokullarda verilen destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki öğrenci başarısına etkisini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler aćısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma deneysel modellerden “Eřitlenmemiř Kontrol Gruplu Model” ile gerćekleřtirilmiřtir. Ankara İli, Çubuk ilçesi ilkokul 2, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören ve destek oda eğitimi alan öğrenciler arasından random olarak sećilen 10 kaynaştırma öğrencisi deney grubunu ve destek eğitimi almayan 10 kaynaştırma öğrencisi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almayan kaynaştırma

öğrencilerine göre, Türkçe ve matematik testi başarı puanlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda destek oda eğitiminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Kalkan ve Eroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilere yönelik birden fazla disiplinin bir arada kullanıldığı STEM'e dayalı materyallerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu materyaller ve geliştirilen etkinlikler aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel anlamdaki ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmiştir. Oluşturulan örnek etkinlikler, Kayseri ilinde bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören ve destek eğitim odalarında eğitim alan üstün yetenekli 4 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar okul dışı saatlerde ve haftada 8 saat gerçekleştirilmiş, öğrencilerden alınan dönütler yardımıyla, tasarlanan materyaller üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak materyaller geliştirilmiştir. Geliştirilen STEM materyallerinin üstün yetenekli öğrencileri bilişsel anlamda destekleyeceği, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için rehber niteliğinde olacağı ve bu alanda yapılacak farklı çalışmalara da katkı sunacağı düşünülmüştür. Yapılan uygulamalar sırasında öğrenciler gözlemlenerek gözlemler kaydedilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre uygulamalar sırasında öğrencilerin yapılan çalışmalardan oldukça keyif aldıkları, okuldaki diğer derslere göre yapılan etkinlik ve çalışmalara daha aktif katıldıkları, destek eğitim odalarında öğrenmiş oldukları STEM çalışmalarını evde de devam ettirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öpengin (2018) tarafından yapılan araştırmada, bir ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen destek eğitim odası uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Eskişehir ilindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; okul müdürü, destek eğitim odası öğretmeni, destek eğitim odasına devam eden üstün yetenekli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, destek eğitim odasına sınıfından öğrenci giden genel sınıf öğretmenleri, araştırmacı, tez izleme ve geçerlik kurulu üyelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim uygulamasının genel olarak paydaşlar tarafından olumlu değerlendirildiği belirlenmiş, uygulamaya yönelik olumlu bir algının olduğu; ancak destek eğitimin okul ders saatleri içerisinde yürütülmesinden kaynaklı sorunlar yaşandığı, üstün yeteneklilere yönelik destek eğitim odası uygulamasının etkili olması için genel eğitim sınıfı ile eşgüdümün sağlanması ve üstün yetenekliler eğitimi alanında uzman öğretmenlerin görevlendirilmesinin gerektiği belirlenmiştir.

Semiz (2018) tarafından yapılan çalışmada, 2017-2018 öğretim yılında Bolu ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda, özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odası eğitimi veren öğretmenlerin, destek oda eğitimi alan öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin destek eğitim odası hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 öğretim yılında Bolu ilinde destek eğitim odası bulunan 10 okulda, 14 destek eğitim odası öğretmeni, 12 sınıf öğretmeni ve 8 ailenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin yasaları bildiği fakat yasalarda belirtildiği işlenişin olmadığı, destek eğitim odasında görevli olan öğretmenlerin alan bilgisinin yetersiz olduğu, yapılan öğretimlerin uygun öğretim yöntemi ve materyal ile desteklenmediği, öğrencilerin değerlendirilmedikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ise, kaynaştırma öğrencilerine yeterli uyarlama yapmadıkları, onların ihtiyaçlarına göre öğretimi uyarlamadıkları ve öğrencilerini değerlendirmedikleri görülmüştür. Ailelerin görüşlerine göre ise verilen destek eğitim hizmetinden memnun oldukları tespit edilmiştir.

Karasu ve Şimşek (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) zihinsel engelli öğrencilerin din eğitimi başarılarına etkisini ve bu öğrencilerin dini öğrenme düzeylerini incelemektir. Bu amaçla ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 6 hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisine genel eğitim sınıfında verilen din eğitimine ek olarak, destek eğitim odasında, bir eğitim ve öğretim yılı boyunca haftada 2'şer saat destek eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Başarı Testi, Öğretmen Gözlem Formu ve Öz Değerlendirme Formu kullanılarak ön test, son test ve kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda BEP'in zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin din eğitimi başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tozak (2018) tarafından yapılan çalışmada, normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik verilen destek eğitim hizmetinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyelerinden oluşmuştur. Araştırma verileri araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları ve belgeler kullanılarak toplanmıştır. Destek eğitimde kullanılan etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap paralelinde olmasına dikkat edilmiş, kavram gelişimine yönelik etkinlikler ile dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler şeklinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma becerilerinin edinimi ve gelişimine yönelik sunulan destek eğitim uygulamalarından fayda sağladığı belirlenmiştir.

Güven (2019) tarafından yapılan çalışmada, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği ilkokulların destek eğitim odalarında araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listeleri aracılığıyla gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda belirlenen bir ilkokulun destek eğitim odasında üç ay süreyle saha notları tutulmuştur. Gözlem yapılan okul katılımcılarının da yer aldığı 10 okul yöneticisi, 10 rehber öğretmen ve destek eğitim odasında görev yapan 10 öğretmen olmak üzere 30 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda destek eğitim odalarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, destek eğitim odalarının paydaşlarının destek eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu hizmete yönelik rol ve sorumlulukların tam olarak anlaşılmadığı ve uygulanmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda destek eğitim odalarında özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi önerisi sunulmuştur.

Yurt Dışında Destek Oda Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Özel eğitim sınıflarına alternatif olarak açılan destek eğitim odalarının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının artışında ve uygun olmayan davranışlarının ise azalmasında olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (Glavin, Quay, Annesley & Werry, 1971).

Hoeak (1974) tarafından 8 eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci ile 18 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencinin, destek eğitim odasında almış oldukları eğitim değerlendirilmiştir. Destek oda eğitimi alan öğrencilerin kontrol gruplarına göre; aritmetik, okuma, okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlara göre başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Donohue ve Raine (1976) tarafından yapılan çalışmanın amacı New Jersey'deki yetersizliği bulunan öğrenciler için yarı zamanlı özel eğitim sınıflarına alternatif olarak uygulanan destek oda programı geliştirme süreçlerini araştırmaktır. Hâlihazırda yetersizliği bulunan öğrencilere destek oda eğitimi sunan New Jersey okullarına bireysel olarak 48 anket yollanmış bu anketlerden kırk anket geri dönmüştür. Ankete katılan 40 New Jersey okulunun yetersizliği bulunan öğrenciler için yarı zamanlı özel eğitim sınıflarına alternatif

olarak destek eğitim odaları oluştururken kullandıkları program planlama süreçlerini önceden yapılan planlamalara göre resmi olarak değerlendirmedeği belirlenmiştir. Anket sorularına cevap veren ankete katılan okulların çoğunluğunun, etkinliklerini belirlemek için, destek oda modelinin genellikle bir öğrenci çalışma ekibi tarafından önerildiğini, genel ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, destek eğitim odası modelinin geliştirilmesinde az girdi bulunduğunu göstermiştir.

Sindelar ve Deno (1978) tarafından destek oda eğitimi ile ilgili yapılan 17 araştırmanın gözden geçirme çalışmasını yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda destek oda eğitimlerinin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarına ve kişisel, sosyal gelişimlerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarda destek oda eğitiminin, özel öğrenme güçlüğü ve gelişim geriliği olanlar için, zihinsel engeli olan öğrencilere göre daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

O'Connor, Stuck ve Wyne (1979) tarafından, kısa dönemli destek oda modeli olarak tasarlanmış Walker müdahale programını uyarlamak ve bu tür bir programın okuma ve matematik başarısı konusundaki kısa ve uzun dönemli etkilerini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubuna okuma ve/veya matematik başarısı konusunda bir ya da daha fazla yıl geride olan öğrenciler destek oda programı için seçilmiştir. Yaklaşık 10 öğrenci 3 tane ayrı ayrı 8 haftalık müdahale aşamalarına katılmıştır. Müdahale programını takiben destek oda eğitim alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuma ve matematik alanlarında oldukça yüksek seviyeye ulaştıkları görülmüştür.

Potter ve Mirkin (1982) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için destek oda hizmeti sunan 53 ilkokul ve 34 ortaokul öğretmenine program planlama ve uygulama alıştırmaları ile ilgili bir anket yöneltilmiştir. Verilen yanıtların istatistiksel analizleri uygulama değeri ile ilk ve ortaokul öğretmenlerinin uygulamaları arasında herhangi bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır ancak her iki grubun yanıtları arasında büyük oranda bir çeşitlilik mevcuttur. Sonuçlar göstermiştir ki bireyselleştirilmiş eğitim programının ilk olarak geliştirilmesinin dışında, devam eden öğretim kararlarını vermek için değerlendirme bilgileri kullanılmamaktadır.

Wang ve Birch (1984) tarafından yapılan araştırmada tam zamanlı kaynaştırma uygulaması ile destek oda eğitiminin etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırmada veriler 179 öğrenciden toplanmış olup çalışma grubunun, 108'i tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden özel gereksinimli öğrenciler ve bu sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren

öğrencilerden ve 71' i ise tam zamanlı kaynaştırma uygulanmayan sınıftaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerden oluşmuştur. Tam zamanlı kaynaştırma uygulanan (uyarlanabilir öğrenme çevresi modeli) sınıflarındaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler tüm ders alanlarında, okuma ve matematiği de kapsayan, tam zamanlı eğitim almıştır. Eğitim uzmanları (konuşma terapisti, özel eğitim öğretmenleri, okuma uzmanları gibi) gerektiği zaman sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapmak ve hizmet desteği sağlamak için bulunmuşlardır. Bunun tersine tam zamanlı kaynaştırma uygulaması olmayan sınıflarda yetersizliği olan öğrenciler her gün sabah derslerini destek eğitim odasında okuma ve matematik dersi alarak geçirmişlerdir. Destek oda öğrencileri diğer ders alanlarında tam zamanlı kaynaştırma uygulayan sınıflara sağlanan öğretim programına içerik ve materyal olarak benzer şekilde öğretim sunan, örneğin sosyal bilgiler, fen bilgisi ve dil sanatları gibi, tam zamanlı kaynaştırma olmayan genel eğitim sınıfına devam etmiştir. Çalışmanın sonucunda tam zamanlı kaynaştırma yaklaşımının, istenilen sınıf süreçlerine katılım, öğrenci tutumları ve temel becerilerdeki öğrenci başarısı konusunda destek oda eğitimi yaklaşımından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Mckenzie ve Houk (1986) tarafından yapılan çalışmada, destek oda eğitiminde görevlendirilen yardımcı öğretmenler konusunda destek oda öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya 23 destek oda öğretmeni ve yardımcı öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda destek oda öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin becerilerini geliştirme isteği, onların daha özelleştirilmiş ve karmaşık görevler yürütmesine olanak sağlamıştır. Yardımcı öğretmenler için hizmet öncesi eğitim modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Affleck, Madge, Adams ve Lowenbraun (1988) tarafından yapılan araştırmada, destek oda eğitimi alarak yarı zamanlı kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin başarıları ile tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır. Woodcock-Johnson, Psiko-Eğitim serisinin okuma, matematik ve dil alt testlerindeki ön ve son test puanları karşılaştırıldığında tam zamanlı kaynaştırma öğrenimi gören öğrenme güçlüğüne sahip ilköğrenciler ile yarı zamanlı kaynaştırma ile destek oda eğitimi alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaliforniya başarı testi puanlarının karşılaştırılması sonucunda, tam zamanlı kaynaştırma öğrenimi gören öğrenciler ile destek oda eğitimi alan öğrenciler arasında belirgin bir fark olmadığını göstermiştir.

Gelzheiser ve Meyers (1989) tarafından sınıfta sağaltıma yönelik sınıf ve destek oda

öğretmenleri tarafından sunulan okuma öğretimlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmanın çalışma grubunu 31 sınıf öğretmeni, 7 destek oda öğretmeni ve 10 özel eğitim öğretmenidir. New York dışındaki 6 ilkokuldan gelen bu öğretmenler yapılandırılmış sınıf gözlem formu kullanılarak okuma öğretimleri sırasında gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre: Destek oda ile özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun öğretim sunmamaktadır, özel eğitim/destek oda öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında yönetim, disiplin ya da okuma öğretimine ayrılan sürenin oranı bakımından bir fark bulunmamaktadır, özel eğitim/destek oda öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre bireylerle daha çok (gruplarla daha az) etkileşim kurmaktadırlar, üç grup öğretmen de okuduğunu anlama, kod çözme ve doğrudan olmayan okuma etkinliklerine kıyaslanabilir düzeyde zaman ayırmaktadır.

Breton ve Donaldson (1991) tarafından yapılan çalışmada Maine’de görev yapan destek oda öğretmenlerinin denetimler sonucunda kazanımlarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 865 destek oda öğretmeni oluşturmakta olup, öğretmenlere gönderilen anketlerden 580’i geri dönmüştür. Elde edilen sonuçlara göre; çoğu destek oda öğretmeni çok az denetim geçirmiş ya da hiç geçirmemiştir. Geçirdikleri denetimler sıklıkla öğretim uygulamaları ile ilgili değildir. Bulgular denetimlerin destek oda öğretmenlerinin verimliliğini, çalışma konusundaki memnuniyetlerini ve öğretmen olarak iş doyumlarını güçlendirdiğini göstermiştir.

Glomb ve Morgan (1991) tarafından genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin başarısını desteklemek için destek oda öğretmenlerinin stratejileri ne derece kullandığına karar vermek ve bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyecek değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada veriler anket ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlere genel eğitim sınıflarındaki yetersizliği bulunan öğrencilerin başarısını destekleme ile ilgili olan 19 stratejiyi ne ölçüde kullandıklarını gösteren sorular sorulmuştur. Etkili bir şekilde hizmet sunumu için mevcut olan engeller belirlenmiş ve öğretmenlere bunların okulda ne derece problem oluşturduğunu anlatmaları istenmiştir. Öğretmenler bu araştırma kapsamında olan stratejileri ortalama düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular destek oda öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarındaki yetersizliğe sahip bireylerin başarısını desteklemek için strateji kullanımında daha çok eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Gottlieb ve Alter (1997) tarafından yapılan çalışmada; New York Üniversitesi 45 ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okulunda, destek odalardaki artışı inceleyerek, New

York Şehri devlet okullarındaki konuşma güçlüğü eğitimleri ve destek eğitim odalarındaki öğretim gruplarındaki artışın etkileri konusunda çalışma yapmıştır. Anketler ebeveynlere dağıtılmış ve öğretmenler ve yöneticilerle de görüşülmüştür. Destek oda eğitimi sırasındaki gözlemler, genel eğitim sınıflarında okuma becerisi ve matematikteki başarı verilerinin ve destek oda eğitimi gören öğrencilerin analizi çalışma verilerinde yer almıştır. Destek oda öğrencilerinin okuma becerisi puanlarında ve matematik puanlarında önemli ölçüde bir düşüş gözlenmiştir. Destek oda öğretmenleri öğrenci sayısındaki artışın öğrencilere yardım etme becerilerini azalttığını belirtmiştir. Destek oda öğretiminin doğrudan gözlemlenmesi bireysel öğretime oldukça az zaman harcadığını açığa çıkarmıştır. Çoğu destek oda öğrencisi grup öğretimi almaktadır. Gözlemler ayrıca öğretim süresinin dörtte birinin öğrencilerle sınıfa gitmeye ve sınıftan çıkarken eşlik etmeye harcadığını ve ayrıca da öğretim sürecini azalttığını göstermiştir. Öğrenciler bir üst sınıfa geçtikçe, destek odaya daha az dâhil olma eğiliminde olmaktadır. Destek odanın çocuklarına yardımcı olduğunu düşünen ebeveynler öğretim grubu büyüklüğünün farkında değildir. Bu bulgular ışığında beş öğrenciden daha azının tek seferde destek oda eğitimi alması gerektiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Vaughn ve Klingner (1998) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tercih ettikleri eğitim ortamlarındaki algılarını inceleyen sekiz çalışmanın bulguları gözden geçirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan 442 öğrenci ile yapılan görüşme ve anketler şu beş bulguyu ortaya çıkarmıştır: (1) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğu okul gününün bir bölümü olarak genel eğitim sınıflarının dışında destek eğitim almayı tercih etmektedir. (2) Öğrenciler destek odayı sevdiklerini çünkü çalışmanın daha kolay ve eğlenceli olduğunu ve yaptıkları iş için gereken yardımı aldıklarını belirtmişlerdir. (3) Öğrenciler genel eğitim sınıflarını sevdiklerini çünkü arkadaş edinmek için daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. (4) Çoğu öğrenci genel eğitim sınıfındaki özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan desteğin önemini anlamıştır ve onun özel eğitim öğretmeni olduğunu bilmemektedir. (5) Çoğu öğrenci özel eğitime nasıl yerleştirildiği konusunda ve genel eğitim sınıfında mı yoksa destek odada mı özel hizmetleri almaları konusundaki karardan kimin sorumlu olduğu konusunda emin değildir.

Vaughn, Moody ve Schumm (1998) tarafından yapılan çalışmada, destek oda eğitimi odalarında özel eğitim öğretmenleri tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan okuma öğretimi ve grup uygulamaları incelenmiştir. 13 okulu temsilen on dört özel eğitim öğretmeni 1 yıl süresince üç kere gözlemlenmiş ve okul yılının başında ve sonunda

görüşme yapılmıştır. Sonuçlar bu öğretmenlerin öncelikli olarak nispeten büyük grup öğrencilere (5 ile 19) grupla okuma öğretimi sunduğunu ve çok azının farklı aralıkta okuma becerileri sunulmasına rağmen (3 ile 5.sınıf düzeyi) öğretimi ya da sunulan materyalleri değiştirdiğini göstermiştir. Çoğu öğretmen okuma konusunda öncelikli yaklaşımlarının bütüncül dil olduğunu belirtmiş ve kelime anlama ya da okuduğunu anlamayı gösteren çok az öğretim gözlemlenmiştir.

Moody, Vaughn, Hughes ve Fischer (2000) tarafından yapılan araştırmada, destek odada özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan okuma becerisi öğretimi uygulamaları, destek odadaki yetersizliği bulunan öğrencinin okuma becerisi kazanımları, öğretim için grup uygulamaları ve öğretmen tutumları incelenmiş ve aynı öğretmenlerle iki yıl önce yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 39 erkek, 20 kız olmak üzere 59 öğrenci katılmıştır. Bütün bir akademik yıl boyunca veriler toplanmıştır. Veriler öğretmen görüşmeleri, gözlemler, öğretmenlerin kendi raporları, Okuma Akıcılık Testi (TORF) ve Woodcock-Johnson: Başarı Testi ile toplanmıştır. Bu yıl boyunca süren çalışma bazı öğretmenlerin uygulamalarının iki yıl önceden farklı olduğunu, öğretmen tutumlarının ciddi ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen uygulamaları konusundaki en önemli değişiklik öğretmenlerin üçünün daha bireysel öğretime geçmiş olmasıdır. Bu üç öğretmen birebir öğretim ya da materyallerde değişiklik yapma şeklinde öğretimde bireyselleştirme yapmıştır. Öğretmen algılarındaki en göze çarpan değişiklik ise öğretmenlerin iki yıl önce yapılan çalışmada ses öğretiminin çocuk için gereklikçe yapılması gerektiğini belirtirken; yeni yapılan çalışmada öğretmenlerin tamamının okuma öğretiminde ses öğretiminin gerekli ve önemli olduğunu belirtmesidir. Çalışmada öğrenciler tarafından okuduğunu anlama konusunda bir kazanım elde edilmemiştir. Akıcılık testinden alınan sonuçlar da okuma konusunda çocuklardaki yetersiz ilerlemeyi ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda özel eğitimin bir mekâna yerleştirmeden öte eğitimin bireyselliği ve niteliği olduğu, destek oda eğitiminin bu amaca hizmet etmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Adams (2001) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının, özel eğitim uygulamalarına karşı olan tutumlarına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada Lincoln'deki Nebraska Üniversitesinden 49 ilkokul öğretmen adayına davranış problemleri olan bir çocuk ile ilgili hipotetik durum verilmiş ve onlardan bu çocuğa ne tür müdahalenin uygulanması gerektiğini tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu destek oda eğitiminin en iyi yer olacağını (onlara verilen üç seçenek: Destek oda, özel eğitim sınıfı ya da genel

eğitim sınıfıdır) ve bu çocuk için davranış müdahalesinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Cheng ve Ren (2010) tarafından yapılan araştırma, Tayvan'da destek oda eğitimi veren öğretmenlerin iş doyum düzeylerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 153 ilkokul düzeyinde destek oda eğitimi veren öğretmenlerden alınan anket ve 10 destek oda eğitimi veren öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 135 öğretmen; çalışma şartları, iş stresi ve eğitim seviyesinin iş doyumunu düzeyinin önemli belirleyicileri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Tayvan'da öğretmenlerin mesleki niteliklerini iyileştirmeye yönelik girişimlerin yanı sıra, bazı değişikliklerin destek eğitim odası öğretmenlerinin iş memnuniyetini ve kariyerlerini artırmada yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Swanson ve Vaughn (2010) tarafından yapılan çalışma ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan seviyede, destek oda eğitimi sunulan ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere sağlanan okuma öğretiminin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada destek odada 10 özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan okuma öğretimi gözlemlenmiştir. Bulgular öğretmen ve öğrencilerin öğretim süresince ses bilgisel farkındalık, kelime çalışması, okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve kelime öğretiminin içeren süreçlerinin yüksek nitelikli gerçekleştiğini göstermiştir. Sınıf boyutları küçük ancak tüm grup öğretimi yaygın olarak kullanılmıştır. Öğrenciler sözel okuma akıcılığında büyük kazanımlar elde etmiş ancak okuduğunu anlama ya da kelime okuma ölçütlerindeki puanlarda bir artış sağlanmamıştır.

Jones ve Hensley (2012) tarafından yapılan araştırma 51 zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci ve 12 özel eğitim öğretmeninden elde edilen verilerle, özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitiminin öğrencilerin öz yönetim becerisi ve sosyal destek algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda destek oda eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen ve akranlarına daha az bağımlılık duydukları ve öz bakım ve öz yönetim becerilerinin özel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Ito (2016) tarafından yapılan çalışmada, yarı zamanlı kaynaştırmada destek eğitim odasında edinilen okuma becerisinin tam zamanlı kaynaştırma sürecinde de çalışmayı takip eden yılda sürdürülüp sürdürülmediğini belirlemek için yürütülmüştür. Geniş Aralıklı Başarı Testi (WRAT) öğrenme güçlüğü olan 62 öğrenciye uygulanmıştır. İstatistiki analizler müdahalenin süresi ve kronolojik yaş şeklinde gruplanan çocuklar için

hesaplanmıştır ve n test, son test ve izleme şeklindeki üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Destek oda müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma oranlarını yükseltmede etkili olduğu ancak bu yüksek oranların genel eğitim sınıfında sürdürülemediği bulunmuştur. Destek odada en az süre kalan grup sağaltım sırasında gözle görülür ölçüde kazanım elde etmiş ve izleme aşamasında da yüksek oranda öğrenmeyi devam ettirmiştir. Bunu tersine kronolojik yaş grupları arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir.

Bottge, Cohen ve Choi (2018) tarafından yapılan araştırmada, destek eğitim odasında ve kapsayıcı eğitim uygulanan sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, matematik dersindeki kesir hesaplama performanslarına; geliştirilmiş bağlantılı ğretim uygulamasının etkileri incelenmiştir. Yapılan uygulamanın hem özel gereksinimi olan hem de olmayan öğrencilerde matematikte kesir hesaplama konusunda başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Kapsayıcı sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odasında öğrenim görenlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uygulanmakta olan, özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasını amaçlayan çalışmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ile verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı, karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı ardışık desenle gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017, s. 39). 1960'lı yıllarda ortaya çıkan, 1990'ların başından itibaren sosyal bilimlerde ayrı bir alan olarak görülen karma yöntem araştırmaları, araştırmacının araştırmada incelenen problemleri anlamak için farklı desenleri kullanarak; hem nicel hem nitel verileri toplayarak bu verilerin güçlü yönlerinin sentezlenmesi ile belli sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Baki & Gökçek, 2012; Creswell, 2017, s.2; Kocaman Karoğlu, 2016, s. 72-78).

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırma karma yöntem araştırması olup hem nicel hem de nitel örneklem grupları ile çalışılmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutunda Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma evreni, 2017 - 2018 eğitim döneminde, Ankara ili sınırları içinde özel eğitim sınıfı ve destek oda uygulaması bulunan resmi ilkokullarda görevli 450 destek oda öğretmeni, 1400 özel eğitim öğretmeni ve 350 yöneticiden oluşmaktadır (<http://ankara.meb.gov.tr>). Araştırmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Açıklayıcı ardışık desenle yapılan araştırmaların nicel boyutunda seçkisiz örnekleme kullanılabilir (Creswell, 2017, s. 84). Araştırmanın nicel kısmının örnekleme 266 destek oda öğretmeni, 307 özel eğitim öğretmeni ve 207 yöneticiden oluşmaktadır. Tablo 1’de örneklem büyüklüğü belirleme tablosu verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Büyüklüğü Belirleme Tablosu

Toplam Popülasyon (N)	% 95 güven düzeyinde % 5 Hata Payı ile örnekleme (S)	% 99 güven düzeyinde % 1 Hata Payı ile örnekleme (S)
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1.661
5.000	357	3.311
10.000	370	4.950
20.000	377	6.578
50.000	381	8.195
100.000	383	8.926
1.000.000	384	9.706

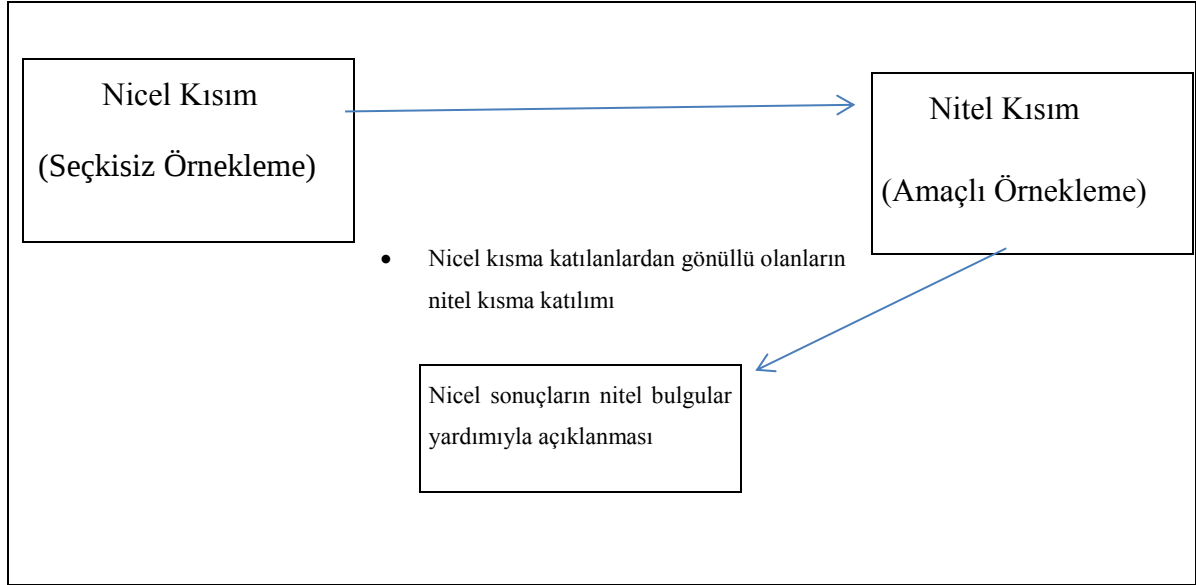
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge, <http://urlbu.com/0939c> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1’den anlaşılabacağı üzere araştırmanın örneklem grupları, % 95 güven düzeyinde ulaşılması gereken minimum örnekleme sayılarına ulaşmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Nitel araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), amaçlı örnekleme yöntemlerini nitel araştırma yaklaşımı içerisinde ortaya çıkan ve zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulmasını gerektirdiği

durumlarda, nicel bir çalışmanın sonuçlarını derinlemesine izlemek amacıyla ve verilere göre belli özellikleri taşıyan kişiler üzerinde bir uygulama yapılmak istendiğinde kullanılan bir örnekleme çeşididir (Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018, s. 95).



Şekil 2. Açıklayıcı ardışık desende örnekleme. Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.

Şekil 2 incelendiğinde, açıklayıcı ardışık desen kullanılarak yapılan çalışmaların nicel kısmına katılanlara, nitel kısma katılıp katılmayacakları sorularak, gönüllü olanlardan nitel kısımda verilerin toplandığı anlaşılmaktadır. Nitel kısma örneklem seçilirken, nicel kısımda bireylerin verdiği cevaplara bakılarak, nitel kısımda soruları cevaplayabilecek kişilerin belirlenmesine dikkat edilmiştir (Creswell, 2017, s.84).

Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubuna, araştırmanın nicel kısmına katkı sağlayan gönüllü özel eğitim öğretmeni, destek oda öğretmeni ve yöneticilerden nitel kısma katkı sağlayabilecek ve soruları cevaplayabilecek olanlar dâhil edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklem seçiminde, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi ve destek oda öğretmeni olması.
2. Araştırmanın nicel boyutuna katkı sağlamış olması.

Araştırmada yukarıda belirtilen ölçütleri sağlayan, bünyesinde özel eğitim sınıfı ve destek oda uygulaması bulunan ilkokullarda görevli 5 yönetici, 5 özel eğitim öğretmeni ve 5 destek oda öğretmeni nitel çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi”, “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” yönetici ve öğretmen anket formları ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan, Ek 6’da yer alan kişisel bilgi formunda 6 soru bulunmaktadır. Bu bölümde araştırma yapılan okul ve araştırma grubundaki yönetici ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ve özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Hem nicel hem nitel veri toplama araçlarında kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçları, “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar”, “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen ve yönetici formları olmak üzere iki anketten oluşmaktadır. Anketler, Türkiye’de ilkokullarda özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların belirlenebilmesine yönelik bir ölçme aracının olmaması ve özel gereksinimli öğrencilerin, özel eğitim sınıflarında ve destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her bir anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise anketlerin maddelerine yer verilmiştir. Anketlerin tümü likert tipinde geliştirilmiştir. Katılımcıların anketteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek için ‘Kesinlikle katılmıyorum (1)’, ‘Katılmıyorum (2)’, ‘Katılıyorum (3)’, ‘Kesinlikle Katılıyorum (4)’, ‘Kararsızım(0)’ şeklinde düzenlenmiş olan beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket Formu

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anket formunda “öğretmen öz yeterlik”, “rehber öğretmen yeterlik”, “ortam”, “uyum ve gelişimsel” olmak üzere dört boyut yer almaktadır. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar öğretmen anket

formunun, geliştirilmesinin ilk aşamasında alan yazın incelenerek destek oda eğitimine ilişkin kategorilerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda kanun, genelge, yönetmelik, yönerge ve ilgili literatür incelenmiş ve ankette kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Anket geliştirilirken Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan maddeler temel alınmıştır. Belirlenen kategoriler çerçevesinde yine yurt içi ve yurtdışı araştırmalar taranarak göstergeler ve tanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra Tablo 2’de bu tanımlara ilişkin olarak yazılan maddeler sunulmuştur.

Tablo 2

Destek oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketine Ait Maddelerin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Maddeler
Öğretmen Öz Yeterlik	Velilere rehberlik, uygun ölçme ve değerlendirme, sosyal kabul için etkinlikler yapma.	Öğretmenler BEP ve aile değerlendirir, eğitim çalışmalarına katılır, yetersizlik türüne uygun birebir etkinlikler yapar.	MEB (2006) Lewis& Doorlag (1999) Akçamete (2015)	M1, M2, M3, M4,
Rehber Öğretmen Yeterlik	Bireysel rehberlik yapmak, velilere aile eğitimi ve etkinlikler planlamak ve düzenlemek.	Aile eğitimi hizmetleri planlar, yürütür, Öğrenci bireysel gelişim raporu düzenler.	MEB (2006)	M5, M6, M7
Destek oda ortam boyutu	Fiziki durumun uygunluğu, destek eğitim odası, yeterli araç-gereç olması, sosyal planlama, sosyal kabulünü sağlamak.	Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda akranlarıyla aynı okulda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam destek eğitim odasıdır.	MEB(2015b)	M8,M9,
Destek oda uyum ve gelişimsel boyut	Öğrencinin gereksinimine uygun eğitim sağlamak, olumlu iletişim kurmak, akademik başarıyı artırmak, okula uyumu artırmak.	Destek eğitim odasının amacı, özel gereksinimli öğrencinin öğrenimini normal akranlarıyla, normal okulda sürdürmesi, gereksinim duyduğu alanlarda alan uzmanından hizmet almasıdır.	Lewis& Doorlag (1999) Batu & Uysal (2015)	M11,M12,M13, M14,M15

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki her bir gösterge göz önünde bulundurularak toplamda 27 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 27 maddelik form, destek eğitim odası ile ilgili uzmanlığı olan ya da destek eğitim odasında görev alan 4 özel eğitim sınıfı öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni ve 2 yöneticinin görüşleri ile 2 şube müdürünün görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen formun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla sınıf eğitimi alanında 4 uzman, özel eğitim alanında 4 uzman ölçme ve değerlendirme alanında 1 uzman tarafından ölçek değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için ikili derecelendirme (uygundur/uygun değildir) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, her bir maddeye ilişkin olarak madde uygun değil ise önerileri istenmiştir. Uzman görüşü sürecinde her bir madde için destek eğitim odasına ilişkin sorunların belirlenmesi, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların dönütleri dikkate alınarak bazı maddelerin ifadeleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği

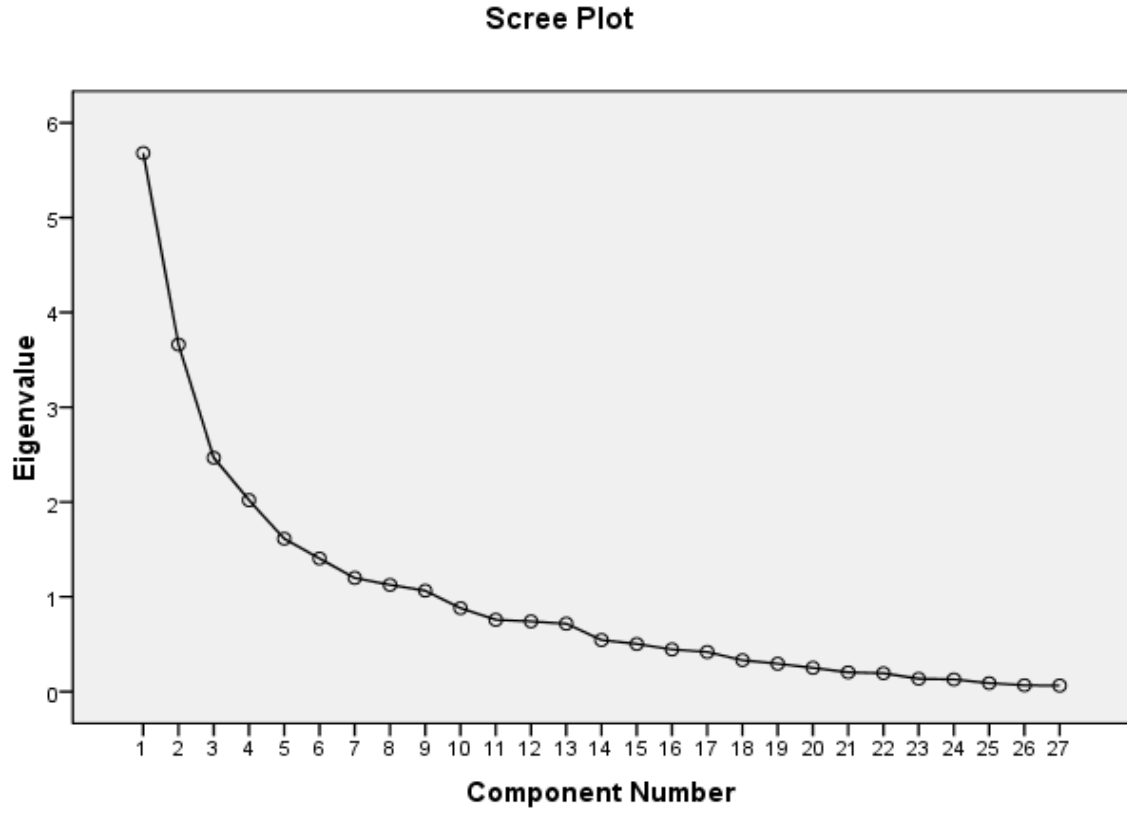
Ölçme araçlarının yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizleri uygulanmıştır. “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anket formuna ait geçerlik çalışmasında faktör yapılarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Anketin öncelikle, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunda KMO oranının (0,5)’in üzerinde olması Bartlett’in Küresellik testi sonucununsa anlamlı ($p<,05$) olması gerekir (Bursal, 2017, s. 159; Kalaycı, 2018, s. 322). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu 0,73; Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Analize 27 madde ile başlanmış, faktörlere ait öz değerler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3
Faktörler ve Öz Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktörlere Ait Öz Değerler	5,7	3,7	2,5	2,0	1,6
	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	Faktör 9	
	1,4	1,2	1,1	1,1	

Tabo 3 incelendiğinde; ilk analizde öz değeri 1’den büyük olan 9 faktör olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Faktörlerin Öz Değerlerine ait Scree Plot.

Ölçme aracına ait faktörlerin öz değerlerini gösteren Şekil 3 incelendiğinde en yüksek öz değerlerin 5,7; 3,7; 2,5 ve 2,0 olduğu görülmektedir. Ankete ilişkin faktör analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi I

Maddeler	Faktör Yük Değerleri								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25-Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	,763				-,318				
26-Destek oda eğitimi alan öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	,752					-,330			
27-Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	,732								
24-Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin diğer arkadaşları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	,715				-,341				
5-Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	,605		-,378						
3-Destek oda eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygulamam.	,598			,319					
19-Destek oda eğitimi için planlanan saatler uygundur.	,583	,308			,443				
21-Destek oda eğitimi alan öğrenci akranları tarafından etiketlenmektedir.	,539								
22-Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	,529			-,333		,450			
7-Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberliği yaparım.	,490		-,418						
20-Destek oda eğitimi için ayrılan süre yeterlidir.	,454	,349			,399		-,394		
9-Destek oda eğitimi alan öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle etkinlikler yaparım.	,444	-,392							-,324
13-Rehber öğretmen destek oda eğitimi alan öğrenci velilerine aile eğitimi verir.		-,679	,431						
12-Rehber öğretmen destek oda eğitimi alan öğrencilere bireysel rehberlik yapar.		-,660	,352						

analizde kalan 15 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

Anketin dört faktörle sınırlandırılarak yapılan faktör analizi sonucu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi II

Madde	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m14 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	,82			
m15 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	,80			
m13 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, okula daha iyi uyum sağlamaktadır.	,79			
m11 Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	,70			
m12 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	,69			
m10 Destek oda eğitimi alan öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	,69			
m6 Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrenci velilerine aile eğitimi verir.		,92		
m5 Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrencilere bireysel rehberlik yapar.		,89		
m7 Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.		,77		

m2 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	,82
m1 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde, öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	,73
m3 Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberliği yaparım.]	,70
m4 Destek oda eğitimi alan öğrencinin sosyal kabulunu sağlamak için diğer öğrencilerle etkinlikler yaparım.]	,60
m8 ters Destek oda eğitimi için gereken araç - gereç yetersizdir.	,72
m9 ters destek oda eğitimi alan öğrenci akranları tarafından etiketlenmektedir.	,70

* 0,30'un altındaki faktör yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket Formu”nda yer alan olumsuz ifadelerden oluşan maddeler (M8, M9) ters kodlanmıştır. Tablo 5’te ankete ilişkin faktör analizi sonuçları gösterilmiştir. Varimax dik döndürme tekniği ile faktör sayısı dörtte sınırlandırılarak yapılan analiz sonucu KMO testi 0,726; Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş, ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, “Öğretmen yeterlik” boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,60 ile 0,82 arasında değişmekte ve toplam varyansın %14,55’ini açıklamaktadır. “Rehber öğretmen yeterlik” boyutu 3 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri 0,77 ile 0,92 arasında değişerek toplam varyansın %16,30’unu açıklamaktadır. “Ortam” boyutu 2 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,70 ile 0,71 olup toplam varyansın %11,25’ini açıklamaktadır. “Uyum ve gelişimsel” boyutu ise 6 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0,685 ile 0,816 arasında değişerek toplam varyansın %23,50’sini açıklamaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %65,61’dir. Yapılan iki açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar”

öğretmen anketinin dört faktörden ve 15 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ek 2).

İç Tutarlık

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anketinin güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçme aracının güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ile belirlenmiştir. “Öğretmen öz yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,71; “rehber öğretmen yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,85; “ortam” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,64; “uyum ve gelişimsel” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,86; toplam Cronbach alfa katsayısı ise 0,82 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2018, s. 405). Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları doğrultusunda elde edilen değerler, ölçme aracının destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre ölçekbilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formu

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anket formunda “ortam” ve “uyum” olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar yönetici anket formunun geliştirilmesinin ilk aşamasında alan yazın incelenerek, destek oda eğitimine ilişkin kategorilerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda kanun, genelge, yönetmelik, yönerge ve ilgili literatür incelenmiş ve ankette kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Anket geliştirilirken Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan maddeler temel alınmıştır. Belirlenen kategoriler çerçevesinde yine yurt içi ve yurtdışı araştırmalar taranarak göstergeler ve tanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra Tablo 6 'da bu tanımlara ilişkin olarak yazılan maddeler sunulmuştur.

Tablo 6

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formuna Ait Maddelerin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Maddeler
Destek oda ortam boyutu	Fiziki durumun uygunluğu, destek eğitim odası, yeterli araç-gereç olması, sosyal kabulünü sağlamak.	Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda akranlarıyla aynı okulda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam destek eğitim odasıdır.	MEB (2015b)	M17,M18,
Uyum boyutu	Öğrencinin gereksinimine uygun eğitim sağlamak, olumlu iletişim kurmak, akademik başarıyı artırmak, okula uyumu artırmak.	Destek eğitim odasının amacı, özel gereksinimli öğrencinin öğrenimini normal akranlarıyla, normal okulda sürdürmesi, gereksinim duyduğu alanlarda alan uzmanından hizmet almasıdır.	Lewis & Doorlag (1999) Batu & Uysal (2015) MEB (2006)	M12,M13,M14,M15 M16

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki her bir gösterge göz önünde bulundurularak toplamda 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 15 maddelik form, bünyesinde özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası bulunan okulda görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni ve 2 yöneticinin görüşleri ile 2 şube müdürünün görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen formun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla sınıf eğitimi alanında 4 uzman, özel eğitim alanında 4 uzman ölçme ve değerlendirme alanında 1 uzman tarafından ölçek değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için ikili derecelendirme (uygundur/uygun değildir) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra her bir maddeye ilişkin olarak madde uygun değil ise önerileri istenmiştir. Uzman görüşü sürecinde, her bir madde için destek eğitim odasına ilişkin sorunların belirlenmesi, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların dönütleri dikkate alınarak 3 madde ölçekten çıkarılırken, bazı maddelerin ifadeleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır.

Yapı Geçerliği

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formu”na ait geçerlik çalışmasında faktör yapılarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Anketin öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunda KMO oranının (0,5)’in üzerinde olması; Bartlett’in küresellik testi sonucununsa anlamlı ($p<,05$) olması gerekir (Bursal, 2017, s. 159; Kalaycı, 2018, s. 322). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu 0,81; Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Analize 12 madde ile başlanmıştır.

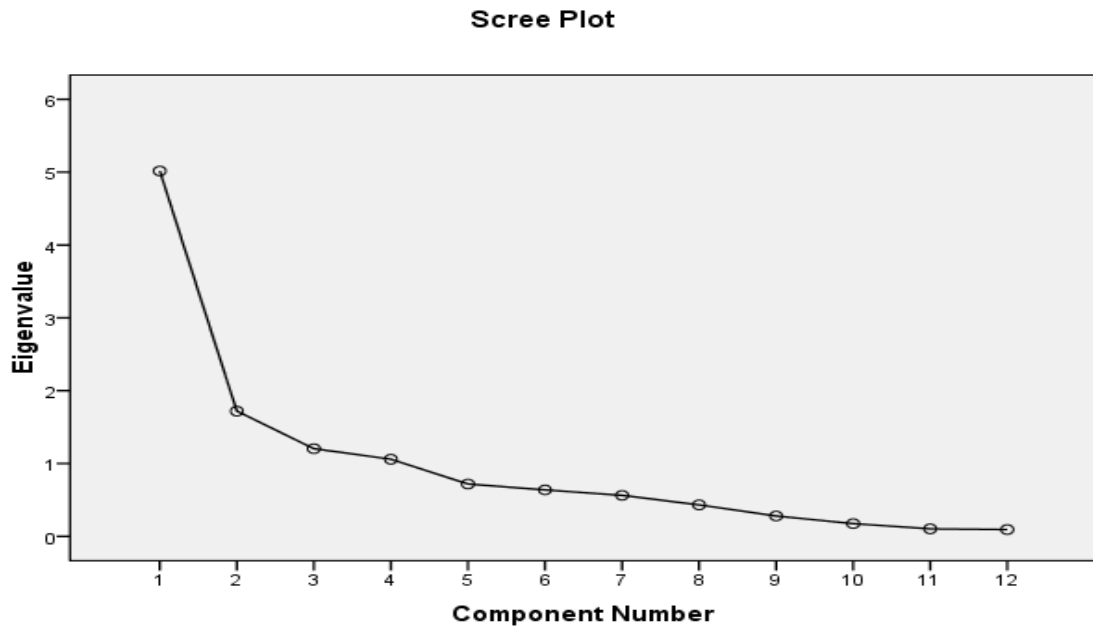
Öz değeri birden büyük 4 faktör ilk aşamada belirlenmiştir. Bu faktörler ve öz değerleri Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Faktörler ve Öz Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktörlere Ait Öz değerler	5,0	1,7	1,2	1,1

Şekil 4’te faktörlerin öz değerlerine ait Scree Plot gösterilmiştir.



Şekil 4. Faktörlerin Öz Değerlerine ait Scree Plot.

Ankete ilişkin faktör analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anketi Faktör Analizi I

Maddeler	Faktör Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
41-Destek oda eğitimi aldıktan sonra ,833 öğrencinin akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.				
40-Destek oda eğitimi aldıktan sonra ,830 öğrencinin diğer arkadaşları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.				
42-Destek oda eğitimi alan öğrencinin ,742 akademik başarısı artmaktadır.			,672	
43-Destek oda eğitimi amacına hizmet ,732 etmektedir.				
36-Destek oda eğitimi için ayrılan süre ,431 yeterlidir.		,400		
38-Destek oda eğitimi aldıktan sonra ,718 öğrenci akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.		-,549		
34-Destek oda eğitimi okuldaki uygun ,485 olan boş bir sınıfta verilir.		,409		
39-Destek oda eğitimi aldıktan sonra ,674 öğrenci okula daha iyi uyum sağlamaktadır.		-,558		
37-Destek oda eğitimi alan öğrenci ,551 akranları tarafından etiketlenmektedir.				-,376
33-Destek oda eğitim odası (kaynak oda) -,326 okulumuzda vardır.			,653	,430
32-Destek oda eğitiminde gerekli araç - gereçler yetersizdir.		,473		
35-Destek oda eğitimi için planlanan ,322 saatler uygundur.		,451		,389

Tablo 8’de belirtilen faktör analizinin sonuçları incelendiğinde, ankette yer alan 5 maddenin yük değerlerinin 0,30’un altında olması ya da birden fazla faktörde yer alması ve yük değerleri arasındaki farkın 0,10 değerinden daha küçük olması sebebiyle analizden çıkartılmıştır.

Ölçme aracına ait faktörlerin öz değerlerini gösteren Şekil 4 incelendiğinde öz değerlerden birinin 5,0; diğerinin ise 1,7 olduğu belirlenmiştir. Ölçek formunun iki faktörle sınırlandırılması uygun görülerek, Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analizde kalan 7 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

Tekrarlanan faktör analizine ilişkin veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anketi Faktör Analizi II

	Döndürülmüş Değerleri	Faktörler için	Yük
Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	
m13 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, okula daha iyi uyum sağlamaktadır.	,905		
m15 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	,900		
m14 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	,896		
m12 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	,874		
m16 Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	,795		
m18 Destek oda eğitimi alan öğrenci, akranları tarafından etiketlenmektedir.		,865	
m17 Destek oda eğitimi için gereken araç gereç yetersizdir.		,823	

* 0,30’un altındaki faktör yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formu”nda yer alan ve olumsuz ifadeler içeren maddeler (M17, M18) ters kodlanmıştır. Tablo 9’da ankete ilişkin faktör analizi sonuçları gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucu KMO testi 0,832 ve Bartlett küresellik testi ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş, ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; “Uyum” boyutunun 5 maddeden oluştuğu, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,77 ile 0,90 arasında değişmekte ve toplam varyansın %55,11’ini açıkladığı, “Ortam” boyutunun 2 maddeden oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,82 ile 0,86 arasında değişerek toplam varyansın %20,90’ını açıkladığı ve bu iki faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %76, 01 olduğu görülmektedir.

Yapılan iki açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Destek Oda Eğitiminde karşılaşılan Sorunlar” yönetici anket formunun iki faktörden ve 7 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ek 4).

İç Tutarlık

“Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anket formunun güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa ile belirlenmiştir. “Ortam” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,92; “uyum” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,60; toplam Cronbach alfa katsayısı ise 0,82 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2018, s. 405). Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları doğrultusunda elde edilen değerler, ölçme aracının destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunları yönetici görüşlerine göre ölçebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket

Formu

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar öğretmen anket formunun geliştirilmesinin ilk aşamasında alan yazın incelenerek özel eğitim sınıflarına ilişkin kategorilerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda kanun, genelge, yönetmelik, yönerge ve ilgili literatür incelenmiş ve ankette kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Anket geliştirilirken Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan maddeler temel alınmıştır. Belirlenen kategoriler çerçevesinde yine yurt içi ve yurtdışı araştırmalar taranarak göstergeler ve tanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra Tablo 10’da bu tanımlara ilişkin olarak yazılan maddeler sunulmuştur.

Tablo 10

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketine Ait Maddelerin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Maddeler
Öğretmen Öz Yeterlik	Velilere rehberlik, uygun ölçme ve değerlendirmesosyal kabul için etkinlikler yapma, materyal hazırlama.	Öğretmenler BEP uygular ve değerlendirir, aile eğitim çalışmalarına katılır, materyal hazırlar, yetersizlik türüne uygun birebir etkinlikler yapar.	MEB (2006) Lewis & Doorlag (1999) Akçamete (2015)	M13, M14, M15, M16, M17, M18
Rehber Öğretmen Yeterlik	Bireysel rehberlik yapmak, velilere aile eğitimi ve etkinlikler planlamak ve düzenlemek.	Aile eğitimi hizmetleri planlar, yürütür, Öğrenci bireysel gelişim raporu düzenler.	MEB (2006)	M19,M20,M21
Özel eğitim sınıfı ortam boyutu	Fiziki durumun uygunluğu, yeterli araç-gereç olması, planlama, engelli öğrencilerin kaynaştırılması ve okula uyumu artırmak.	Özel eğitim sınıfı; özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulur; engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ayrı bir sınıfta eğitilmeleri ve okula kaynaşmaları sağlanır.	MEB(2015a) Kargın (2004)	M5,M6, M7,M8,M9,M10, M11,M12
Özel eğitim sınıfı uyum boyutu	Özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak, diğer öğrencilerle birlikte oynamak, olumlu iletişim kurmak, akademik başarıyı artırmak, okula uyumu artırmak, kutlama ve etkinliklerde görev almak.	Özel eğitim sınıfının amacı, engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ayrı bir sınıfta eğitilmeleri ve bu sınıflarda eğitim gören engelli öğrencilerin tenefüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kollarda ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde akranlarıyla kaynaştırılmalarıdır.	Kargın (2004) Lewis & Doorlag (1999)	M1,M2,M3,M4

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar hakkındaki her bir gösterge göz önünde bulundurularak toplamda 31 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 31 maddelik form bünyesinde özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası bulunan okulda görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni ve 2 yöneticinin görüşleri ile 2 şube müdürünün görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen formun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla sınıf eğitimi alanında 4 uzman, özel eğitim alanında 4 uzman, ölçme

ve değerlendirme alanında 1 uzman tarafından ölçek değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için ikili derecelendirme (uygundur/uygun değildir) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, her bir maddeye ilişkin olarak madde uygun değil ise önerileri istenmiştir. Uzman görüşü sürecinde, her bir madde için özel eğitim sınıfına ilişkin sorunların belirlenmesi, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların dönütleri dikkate alınarak, bazı maddelerin ifadeleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır.

Yapı Geçerliği

“Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket Formu”na ait geçerlik çalışmasında faktör yapılarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Anketin öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunda KMO oranının (0,5)’in üzerinde olması, Bartlett’in küresellik testi sonucununsa anlamlı ($p<,05$) olması gerekir (Bursal, 2017, s. 159; Kalaycı, 2018, s. 322). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu 0,59, Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Analize 31 madde ile başlanmıştır.

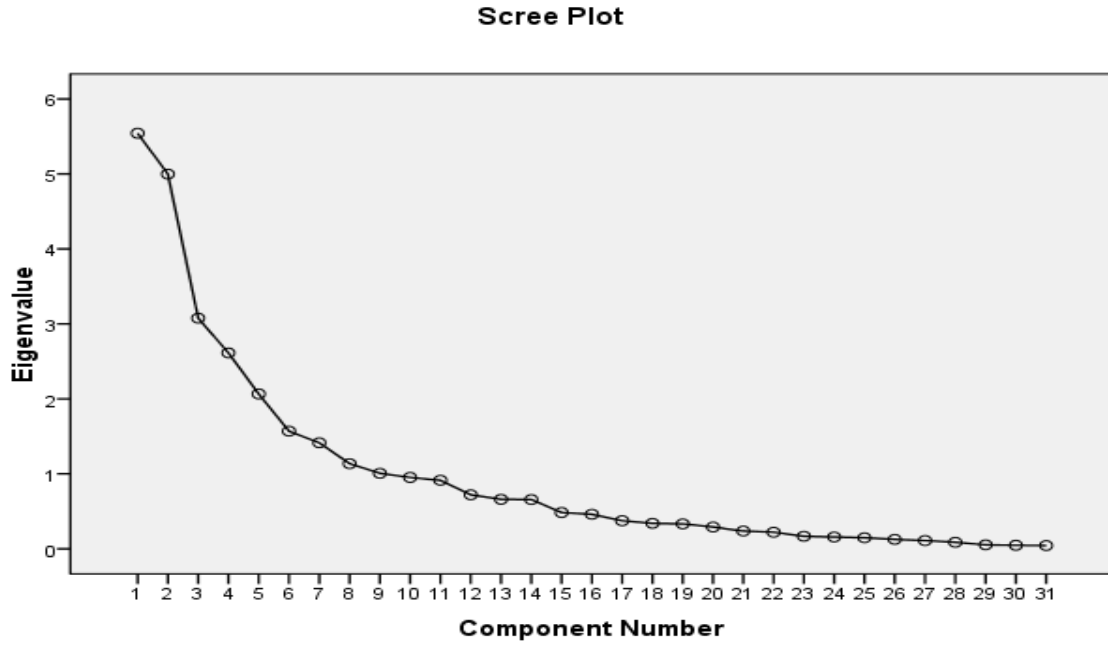
Öz değeri birden büyük 9 faktör ilk aşamada belirlenmiştir. Bu faktörler ve öz değerleri Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

Faktörler ve Öz Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktörlere	5,5	4,9	3,0	2,6	2,0
Ait Öz	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	Faktör 9	
değerler	1,5	1,4	1,1	1,1	

Tablo 11 incelendiğinde ilk analizde, öz değeri 1’den büyük olan 9 faktör olduğu belirlenmiştir.



Şekil 5. Faktörlerin Öz Değerlerine ait Scree Plot.

Ölçme aracına ait faktörlerin öz değerlerini gösteren Şekil 5 incelendiğinde öz değerlerden birinin 5,5 diğerlerinin ise 4,9; 3,0 ve 2,6 olduğu belirlenmiştir.

Ankete ilişkin yapılan ilk faktör analizi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi I

Maddeler	Faktör Yük Değerleri								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3-Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygulayım.	,751								
11-Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldım.	,721	-,408							
5-Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	,652								

75

14-Rehber öğretmen diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	-,639		,373				
26-Özel eğitim sınıfı genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	,403	,623					
10-Etkinliklerde kullanacağımız materyalleri hazırlamakta zorlanırım.	-,372	,620	,662				
19-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	,464		,245				-,378
23-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri teneffüslerde birlikte oyun oynarlar.	,440		,443				
25-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	-,302	-,359	,726				
24-Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.			,674				
22-Özel eğitim sınıfındaki öğrenciler ile genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler teneffüslere birlikte çıkarlar.	-,408		,638	-,301			
12-Rehber öğretmen özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	-,393		,702				

13-Rehber öğretmen özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	-,512	,645			
21-Özel eğitim sınıfı öğrencileri belirli gün ve kutlamalarda görev alır.	-,439	,440	-,586		
8-Öğrencilerin engel tür ve derecesine göre uygun ölçme ve değerlendirme yaparım.	,515		,581		
15-Özel eğitim konusunda Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından öğretmenlere/yöneticilere bilgilendirici çalışmalar yapılır.	,535		,608		
30-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	,356		-,505		
18-Özel eğitimde gerekli araç - gereçler yetersizdir.			,486	-,568	
27-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	,316		,313	,498	
31-Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.			-,497	-,339	,589
17-Özel eğitim sınıfının fiziki durumu özel eğitime uygundur.		-,343		,369	,489
					,444
16-Özel eğitim sınıfındaki öğrencilerden bazılarının eğitsel tanıları yanlıştır.	-,322			,391	,410

Tablo 12’de belirtilen faktör analizinin sonuçları incelendiğinde, ankette yer alan 10 maddenin yük değerlerinin 0,30’un altında olması ya da birden fazla faktörde yer alması ve yük değerleri arasındaki farkın 0,10 değerinden daha küçük olması sebebiyle analizden çıkartılmıştır. Ölçme aracının dört faktörle sınırlandırılarak ve temel bileşenlere göre

Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analizde kalan 21 madde ile analizin tekrarlanması uygun görülmüştür.

Tekrarlanan faktör analizi sonuçları Tablo 13'te yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anketi Faktör Analizi II

Maddeler	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m16Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	,872			
m15Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygulayım.	,871			
m18Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldım.	,774			
m14Özel eğitim ile ilgili mevzuata ilişkin sorunları rahatlıkla çözerim.	,714			
m17 Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle birlikte etkinlikler yaparım.	,699			
m13Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	,652			
m9Özel eğitimde olması gereken araç - gereç yetersizdir.		,390		
m8Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.		,779		
m7Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.		,779		
m6Özel eğitim sınıfı, genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.		,765		
m11Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.		,700		

m10Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	,650
m5Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	,626
m12Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri teneffüslerde birlikte oyun oynamaktan kaçınırlar.	,336
m20Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	,873
m19Rehber öğretmen özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	,839
m21Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	,830
m1Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	,730
m2Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.	,688
m4Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.	,534
m3Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	,464

* 0,30'un altındaki faktör yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 13'te ankete ilişkin faktör analizi sonuçları gösterilmiştir. Ölçekte yer alan ve olumsuz ifadelerden oluşan maddeler (M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12) ters kodlanmıştır. Yapılan analiz sonucu KMO testi 0,789, Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş, ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 13 incelendiğinde, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, "Öğretmen öz yeterlik" boyutu 6 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0,65 ile 0,87 arasında değişmekte ve toplam varyansın %18,74'ünü açıklamaktadır. "Rehber öğretmen yeterlik" boyutu 3 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0,83 ile 0,87 arasında değişerek toplam varyansın % 11,94'ünü açıklamaktadır. "Uyum ve ortam" boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,33 ile 0,77 arasında değişmekte olup toplam varyansın %17,66'sını açıklamaktadır. Dördüncü ve son faktör olan

“Gelişimsel” boyut 4 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0,46 ile 0,73 arasında değişerek toplam varyansın % 8,30’unu açıklamaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %56,65’tir.

Yapılan iki açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anketinin dört faktörden ve 21 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ek 3).

İç Tutarlık

“Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anketinin güvenirlik çalışmaları kapsamında güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ile belirlenmiştir. “Öğretmen öz yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,87; “rehber öğretmen yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,84; “uyum ve ortam” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,81; “gelişimsel” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,66; toplam Cronbach alfa katsayısı ise 0,76 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2018, s.405). Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları doğrultusunda elde edilen değerler, ölçme aracının özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre ölçebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket

Formu

“Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anket formunun geliştirilmesinin ilk aşamasında alan yazın incelenerek, özel eğitim sınıflarına ilişkin kategorilerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda kanun, genelge, yönetmelik, yönerge ve ilgili literatür incelenmiş ve ankette kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Anket geliştirilirken Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan maddeler temel alınmıştır. Belirlenen kategoriler çerçevesinde yine yurt içi ve yurt dışı araştırmalar taranarak göstergeler ve tanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu tanımlara ilişkin olarak yazılan maddeler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Yönetici Anket Formuna Ait Maddelerin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Maddeler
Yönetici Öz Yeterlik	Yönlendirme, öğretmenlere rehberlik etme.	Okul müdürü ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütür, okulu düzene koyar ve personeli denetler.	MEB (2006)	M22, M23
Öğretmen Yeterlik	Velilere rehberlik, uygun ölçme ve değerlendirme ve etkinlikler yapma.	Öğretmenler BEP uygular ve değerlendirir, aile eğitim çalışmalarına katılır, materyal hazırlar, yetersizlik türüne uygun birebir etkinlikler yapar.	Lewis&Doorlag (1999) MEB (2006) Akçamete (2015)	M24, M25
Rehber Öğretmen Yeterlik	Bireysel rehberlik yapmak, velilere aile eğitimi ve etkinlikler planlamak ve düzenlemek.	Aile eğitimi hizmetleri planlar, yürütür, Öğrenci bireysel gelişim raporu düzenler.	MEB (2006)	M19,M20,M21
Özel eğitim sınıfı uyum ve ortam boyutu	Fiziki durumun uygunluğu, yeterli araç-gereç olması, planlama, engelli öğrencilerin kaynaştırıl-ması ve okula uyumu artırmak.	Özel eğitim sınıfı; özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulur; engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ayrı bir sınıfta eğitilmeleri ve okula kaynaşmaları sağlanır.	MEB (2015a) Kargın (2004)	M5,M6,M7,M8 M9,M10,M11
Özel eğitim sınıfı gelişimsel boyutu	Özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak, diğer öğrencilerle birlikte oynamak, olumlu iletişim kurmak, akademik başarıyı artırmak, okula uyumu artırmak, kutlama ve etkinliklerde görev almak.	Özel eğitim sınıfının amacı, engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ayrı bir sınıfta eğitilmeleri ve bu sınıflarda eğitim gören engelli öğrencilerin teneffüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kolları ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde akranlarıyla kaynaştırılmalarıdır.	Kargın (2004) Lewis&Doorlag (1999)	M1,M2,M3,M4

Özel eğitim sınıflarında ve destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki her bir gösterge göz önünde bulundurularak toplamda 31 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 31 maddelik form, bünyesinde özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası bulunan okulda görev yapan 4 özel eğitim sınıfı öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni ve 2 yöneticinin görüşleri ile 2 şube müdürünün görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Düzenlenen formun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla sınıf eğitimi alanında 4 uzman, özel eğitim alanında 4 uzman ölçme ve değerlendirme alanında 1 uzman tarafından ölçek değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için ikili derecelendirme (uygundur/uygun değildir) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, her bir maddeye ilişkin olarak madde uygun değil ise önerileri istenmiştir. Uzman görüşü sürecinde, her bir madde için özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odasına ilişkin sorunların belirlenmesi, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların dönütleri dikkate alınarak bazı maddelerin ifadeleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır.

Yapı Geçerliği

“Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formu”na ait geçerlik çalışmasında faktör yapılarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Anketin öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunda KMO oranının 0,5’in üzerinde olması, Bartlett’in küresellik testi sonucununda anlamlı ($p<,05$) olması gerekir (Bursal, 2017, s. 159; Kalaycı, 2018, s. 322). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu 0,82; Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Analize 31 madde ile başlanmıştır.

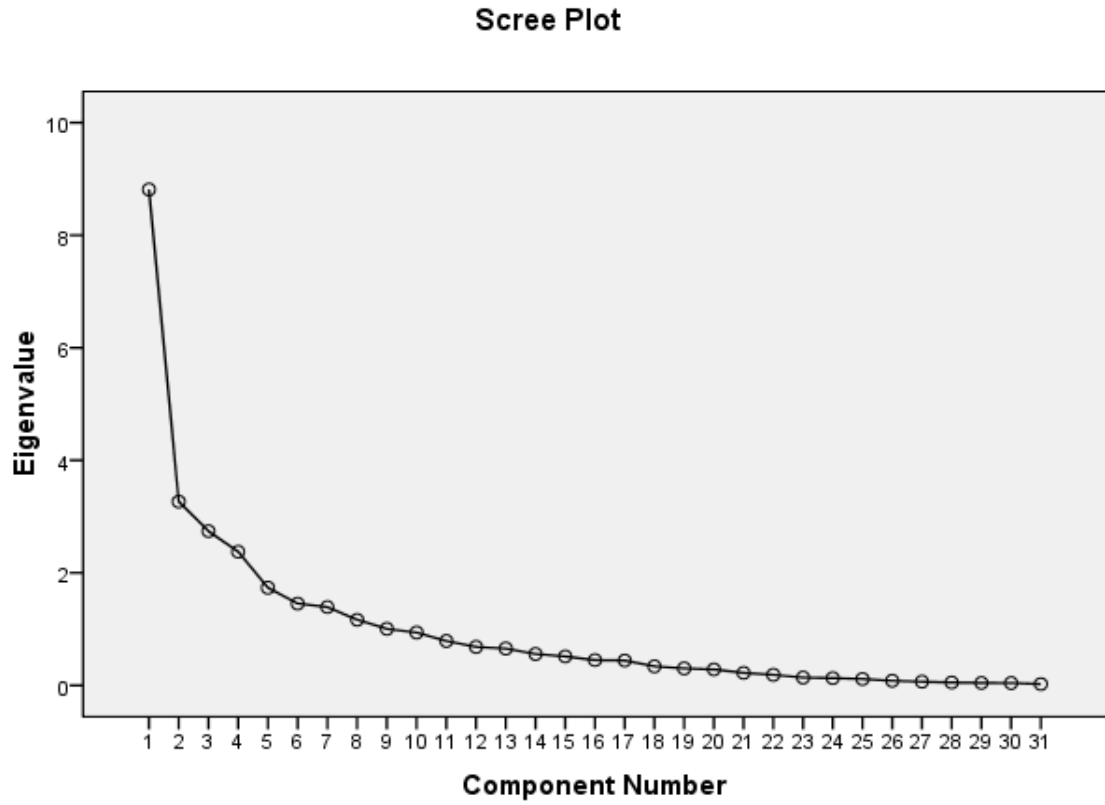
Öz değeri birden büyük 9 faktör ilk aşamada belirlenmiştir. Bu faktörler ve öz değerleri Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15

Faktörler ve Öz Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktörlere Ait Öz değerler	8,8	3,2	2,7	2,3	1,7
	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	Faktör 9	
	1,4	1,3	1,1	1,1	

İlk analizde, öz değeri 1’den büyük olan 9 faktör olduğu belirlenmiştir.



Şekil 6. Faktörlerin Öz Değerlerine ait Scree Plot.

Ankete ilişkin faktör analizi Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Yönetici Anketi Faktör Analizi I

Maddeler	Faktör Yük Değerleri								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14-Rehber öğretmen diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	,784								
12-Rehber öğretmen özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	,733								
24-Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.	,710			-,346					

20-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.	,706		
4-Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	,694	,591	
21-Özel eğitim sınıfı öğrencileri belirli gün ve kutlamalarda görev alır.	,478		,418
13-Rehber öğretmen özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	,664	-,341	
23-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri teneffüslerde birlikte oyun oynarlar.	,350		,376
28-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	-,641	,564	
31-Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.	,639	-,520	
25-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	,628	,584	
18-Özel eğitimde gerekli araç - gereçler yetersizdir.	-,624		,384
11-Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle yapılan etkinliklerde kullanılan materyalleri hazırlarlar.	,621	,575	
10-Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle birlikte etkinlikler yaparlar.		,330	,325

15-Özel eğitim konusunda Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından öğretmenlere/yöneticilere bilgilendirici çalışmalar yapılır.	,598		,570			
26-Özel eğitim sınıfı genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	-,495	,436				
27-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	-,551	,602				
9-Öğretmenler öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yaparlar.		,579	-,350			
17-Özel eğitim sınıfının fiziki durumu özel eğitime uygundur.	,376	,449	-,309	-,323	,301	
16-Özel eğitim sınıfındaki öğrencilerden bazılarının eğitsel tanıları yanlışdır.		,536				,456
30-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.		,536	-,499			
29-Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için öğrenci olumsuz yönde etkilenmektedir.	-,384	,506	,375			
8-Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberlik öğretmenlerce yapılır.	,335		-,600		-,444	
7-Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldım.		,309	-,580		,411	
5-Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.			-,547	-,317		,452
3-Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygulayım.	,421		,460	,310		

19-Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	-,446		,566	,310
1-Özel eğitim ile ilgili mevzuata ilişkin sorunları rahatlıkla çözerim.	,612	-,339	,698	
6-Öğretmenlere öğrencilerin tanısına uygun eğitim vermeleri konusunda rehberlik yaparım.	,391	-,474	-,523	
22-Özel eğitim sınıfındaki öğrenciler ile genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler tenefüslere birlikte çıkarlar.	,499	,373	,530	
2-Özel eğitimde gerekli uygulamalı etkinlikleri yapmakta zorlanırım.	-,389	,491	,571	

Tablo 16’da belirtilen faktör analizinin sonuçları incelendiğinde ankette yer alan 13 madde yük değerlerinin 0,30’un altında olması ya da birden fazla faktörde yer alması ve yük değerleri arasındaki farkın 0,10 değerinden daha küçük olması sebebiyle analizden çıkartılmıştır.

Ölçme aracına ait faktörlerin öz değerlerini gösteren Şekil 6 incelendiğinde öz değerlerden birinin 8,8 diğerlerinin ise 3,2; 2,7; 2,3 ve 1,7 olduğu görülmektedir. Ölçeğin beş faktörlü olması uygun görülmüştür. Bu nedenle ölçme aracı beş faktörle sınırlandırılarak ve temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analizde kalan 18 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

Ankete ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Yönetici Anketi Faktör Analizi II

Maddeler	Faktör Yük Değerleri				
	1	2	3	4	5
m7 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	,828				
m11 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.	,818				
m10 Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	,775				
m9 Özel eğitimde olması gereken araç - gereç yetersizdir.	,745				
m6 Özel eğitim sınıfı genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	,743				
m5 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	,644				
m8 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.	,603				
m1 Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.		,745			
m4 Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.		,665			
m3 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.		,618			
m2 Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.		,606			

m21 Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	,872
m20 Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	,768
m19 Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	,442
m22 Öğrencinin, özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	,883
m23 Öğretmenlere, öğrencilerin tanısına uygun eğitim vermeleri konusunda rehberlik yaparım.	,839
m25 Öğretmenler, öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yaparlar.	,851
m24 Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberlik, öğretmenlerce yapılır.	,846

* 0,30'un altındaki faktör yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 17'de ankete ilişkin faktör analizi sonuçları gösterilmiştir. Ölçekte yer alan ve olumsuz ifadelerden oluşan maddeler (M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11) ters kodlanmıştır. Yapılan analiz sonucu KMO testi 0,827 ve Bartlett küresellik testi ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş, ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre “Uyum ve ortam” boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,60 ile 0,82 arasında değişmekte ve toplam varyansın %23,728'ini açıklamaktadır. “Gelişimsel” boyut 4 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri 0,60 ile 0,74 arasında değişerek, toplam varyansın %12,36'sını açıklamaktadır. “Rehber öğretmen yeterlik” boyutu ise 2 maddeden oluşmakta maddelerin faktör yük değerleri 0,44 ile 0,87 arasında değişerek toplam varyansın % 10,98'ini açıklamaktadır. “Yönetici öz yeterlik” boyutu 2 maddeden oluşmakta maddelerin faktör yük değerleri 0,83 ile 0,88 arasında değişerek toplam varyansın %10,11'ini açıklamaktadır. “Öğretmen yeterlik” boyutu 2 maddeden oluşmakta maddelerin faktör yük değerleri 0,84 ile 0,85 arasında olup toplam varyansın 9,53'ünü oluşturmaktadır. Bu beş

faktörün açıkladığı toplam varyans ise %66,72'dir.

Yapılan iki açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anket formunun beş faktörden ve 18 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ek 4).

İç Tutarlık

“Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anketinin güvenirlik çalışmaları kapsamında, “yönetici öz yeterlik” faktörüne ait güvenirlik Cronbach alfa katsayısı 0,88; “öğretmen yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,70; “rehber öğretmen yeterlik” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,68; “uyum ve ortam” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,76; “gelişimsel” faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı 0,71; ölçeğin toplam Cronbach alfa katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2018, s.405).

Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları doğrultusunda elde edilen değerler, ölçme aracının özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunları yönetici görüşlerine göre ölçekbilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda, “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” ve “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların” derinlemesine incelenebilmesi için nicel verilerden elde edilen bulgular ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmen ve yöneticilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Görüşme formları ve soruların hazırlanmasında nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında sorun olduğu düşünülen boyutlar (*Ortam, Uyum, Gelişimsel, Öğretmen Yeterlik*) ile bazı demografik değişkenler (*okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev durumu, mesleki kıdem, öğrenim durumu*) göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmış ve uzmanlık alanı eğitim bilimleri olan bir öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular, ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir dil uzmanı tarafından incelenmiş, sorulara ilişkin gerekli düzenlemeler uzmanlar danışmanlığında yapılmıştır.

Görüşmenin herhangi bir aksaklığa meydan vermeden sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla araştırmanın planlama sürecinde örnekleme uygun nitelikte iki yönetici ve iki destek oda öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların araştırmanın amacına hizmet ettiği belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ilk bölümünde; görüşmenin amacına, yapılan görüşmelerde alınan bilgilerin kullanımına ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağına ilişkin bilgilerin yer aldığı “*Katılımcı Onay Formu*” (Ek 5) ile katılımcı ve görev yapılan okula ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı “*Kişisel Bilgi Formu*” (Ek 6) yer almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ikinci bölümünde görüşme soruları yer almıştır. 7 adet açık uçlu sorudan oluşan “*Destek Oda Eğitimi Öğretmeni Görüşme Soruları*” (Ek 7), 9 adet açık uçlu sorudan oluşan “*Özel Eğitim Sınıfı Öğretmeni Görüşme Soruları*” (Ek 8) ve 13 adet açık uçlu sorudan oluşan “*Yönetici Görüşme Soruları*” (Ek 9) yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılarla yapılan görüşmelerde kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcıyı güdülemesi ve görüşülen kişinin kendisini rahat hissetmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiş, görüşme sürecine yardımcı olması için “*Bireysel Görüşme Süreci Kontrol Listesi*” (Ek 10) de hazırlanmıştır. Görüşme süreci kontrol listesi, görüşme sürecinin tüm katılımcılar için aynı şekilde uygulanabilmesi görüşmenin verimli ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi ve derinlemesine verilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Geçerlik ve İç Tutarlık

Nitel araştırmaların merkezinde insanların deneyimleri yer alır. Nitel araştırmada; insanların deneyimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almak; ortaya konulan sorunsalı katılımcıyla birlikte çözümlemek amaçlanır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması araştırmanın tutarlı olması, tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konulması, genellenebilmesi ve doğru sonuçlar elde edilmesine bağlıdır.

Nitel araştırmalarda bulgularının güvenilirliği konusunda; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik faktörlerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu faktörleri sağlamak ve araştırmalarda güvenilirliği temin etmek için veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, destekleyici veri toplama, tarafsız olma, araştırmanın desenlenmesinde ve araştırma süreci

boyunca başka araştırmacılarla beraber çalışma, araştırma sürecinin başka araştırmacılarla paylaşılması ve izlenmesi, veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma, görüşmelerin kayıtları için yeterli donanıma sahip olma, katılımcıların raporda adil bir şekilde temsili, belgeleri dikkatli toplama ve saklama gibi önlemler alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Arastaman, ztrk Fidan & Fidan, 2018; Yıldırım, 2010; Yıldırım & şimşek, 2008).

Bu araştırmada nitel bulguların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için; araştırma sürecinde başka araştırmacılardan yardım alınmıştır (investigator triangulation). Görüşme sorularının oluşturulması, verilerin toplanma, işlenme ve analizi aşamalarından tüm verilerin raporlaştırılmasına kadarki süreçte uzman desteği alınmıştır. Güvenirlik hesaplaması ise öğretmenler ve yntecilerle yapılan görüşmelerden sonra elde edilen verilerin, araştırmacı ve yardımcı araştırmacı tarafından kodlanması ve daha sonra Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği “Gvenirlik=Grş birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Nicel ve nitel iki araştırma yöntemi kullanılarak derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmiştir. eşitlemenin sağlanabilmesi için değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda lme aracı ile veri toplanmış daha sonra ise elde edilen bulguları derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara bireysel görüşmeler öncesi hem sözel olarak hem de katılımcı onay formu ile kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı ve paylaşılmayacağı bilgisi sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin sadece çalışmanın amaçları yönünde bilimsel çalışmalarda kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara verilen form ile gönüllü katılımcı onay formu alınmıştır. Görüşmelerde verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması veri kaybını önlemek ve görüşmeleri ispatlamak amacıyla ses kaydı yapılmıştır.

Elde edilen veriler ham haliyle arşivlenmiştir. Veri toplama ve analiz sürecindeki kayıtlar düzenli olarak tutulmuş ve raporlanmıştır. Veriler yorum yapılmadan sunulmuş ve veri kaynaklarının tümünden alıntılara yer verilmiştir. Verilerden elde edilen nitel sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek raporlanmıştır. Araştırmanın desenlenmesinde ve araştırma süreci boyunca uzman görüşlerinden yararlanılmış ve izleme çalışmaları yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki veri türü ile veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği bu bölümde açıklanmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir (Ek 1).

Nicel Araştırma Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması sürecinde, belirlenen örneklem doğrultusunda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında özel eğitim sınıfı uygulaması bulunan ilkokullarda görevli 266 destek oda öğretmeni, 307 özel eğitim öğretmeni ve 207 yöneticiye ulaşılmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ve bilgiler doğrultusunda bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan ilkokulların tümüne ulaşılmaya çalışılmış, öğretmenlerden ve yöneticilerden yüz yüze görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” ile “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen ve yönetici ölçme araçları öğretmen ve yöneticilere ders dışı uygun bir saatte, yönetici ve öğretmenlerin uygun gördüğü yerde araştırmacı tarafından ölçekle ilgili açıklamalarda bulunularak uygulanmıştır. Ölçme aracını yanıtlamak için uygun ortam olarak derslik, müdür odası ya da öğretmenler odası tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Özellikle ulaşımı zor olan okullardan da veri toplayabilmek için gerekli izin alınarak il zümre başkanları toplantısına katılmış, ilçe zümre başkanları aracılığıyla verilerin bir kısmı e- posta yoluyla toplanmıştır. E- posta yoluyla toplanan verilerde “*Google Formlar*” özelliğinden yararlanılmıştır.

Ölçeklerin birinci bölümünde “*Kişisel Bilgi Formu*” yer almıştır. Görüşmeye gidilen okul ile katılımcıların belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*”; cinsiyet, meslekteki kıdem, en son öğrenim durumu, mezun olunan alan, okuldaki istihdam edilme şekli ve görev yapılan okulun öğretim şeklini belirlemek üzere altı farklı soru içermektedir. Bu bölümden elde edilen veriler katılımcı görüşlerinin karşılaştırılmasında bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Veri Toplama Süreci

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında nicel boyutta elde edilen verilerin sebeplerini daha ayrıntılı biçimde incelemek, keşfedilmeyen sebepleri ortaya çıkarmak amacıyla görüşme metodu kullanılmıştır. Görüşme bir araştırmada sorulan sorular aracılığıyla ilgili kişi(ler)den alınan cevaplarla verilerin toplanması, görüşülen kişilerin bakış açılarının ortaya konulması sürecidir (Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2013, s. 90; Durdu, 2016, s. 103).

Görüşme yöntemiyle verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimsenin bulunmadığı bireysel görüşmeler yapılmıştır (Karasar, 2012, s. 167). Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin her ikisinin de yapı özelliklerini taşıyan, sosyal araştırmalarda yaygın bir biçimde kullanılan, derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan bir tekniktir (Karasar, 2012, s. 168; Durdu, 2016 s. 104). Yarı yapılandırılmış görüşmeler karşılaştırılabilir ve güvenilir nitel verilerin toplanmasına olanak sağlayan görüşme tekniklerinden olması sebebiyle tercih edilmiştir (Cohen & Manion, 1994'ten aktaran Haban, 2018, s. 62).

Araştırmada görüşmeler esnasında soruların yer aldığı formlar (Ek, 7, 8, 9) eşliğinde soru sırası takip edilerek sorular kaynak kişiye yöneltilmiş, gerekli durumlarda ilave sorularla verilerde zenginleştirme ve derinlemesine bilgi edinme yoluna gidilmiştir. Katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verebilmesi, görüşmecinin hangi davranışlarının katılımcıyı güdüleyeceği, gerçeklerin ortaya konulması açısından önemli görülmektedir (Kahn & Cannell, 1957, s. 20'den aktaran Karasar, 2012, s. 170). Bu anlamda görüşme soruları katılımcıyı güdüleyecek ve görüşülen kişinin kendisini rahat hissetmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiş, görüşme sürecine yardımcı olması için bireysel görüşme süreci kontrol listesi hazırlanmıştır (Ek 10).

Bireysel görüşme süreci gerekli izinler alındıktan sonra 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlatılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına katkı sağlamış, belirlenen ölçütlere uygun örneklem grubunda yer alan gönüllü 5 destek oda öğretmeni, 5 özel eğitim öğretmeni ve 5 yöneticiden veriler toplanmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra belirlenen gönüllü okul yöneticileri ve öğretmenler ile iletişime geçilerek görüşme yapılacak ortam ile görüşme takvimi belirlenmiştir. Bireysel görüşmeler 10.04.2018-04.07.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin gerçekleştirildiği tarih, gün, saat ve süresi ile katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Bireysel Görüşme Takvimi ve Katılımcı Bilgisi

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Tarih	Gün	Saat	Süre
D1	Erkek	10.04.2018	Salı	12.10	08'10''
D2	Kadın	13.04.2018	Cuma	15.00	08'04''
D3	Kadın	16.04.2018	Pazartesi	14.40	08'58''
D4	Erkek	19.04.2018	Perşembe	16.00	10'21''
D5	Erkek	25.04.2018	Çarşamba	12.30	10'01''
Ö1	Kadın	03.05.2018	Perşembe	14.35	10'30''
Ö2	Kadın	11.05.2018	Cuma	15.30	05'06''
Ö3	Kadın	15.05.2018	Salı	16.20	15'04''
Ö4	Kadın	24.05.2018	Perşembe	14.50	08'11''
Ö5	Erkek	29.05.2018	Salı	12.30	04'02''
Y1	Kadın	07.06.2018	Perşembe	14.15	15'53''
Y2	Kadın	11.06.2018	Pazartesi	13.00	12'29''
Y3	Erkek	19.06.2018	Salı	12.00	20'38''
Y4	Erkek	22.06.2018	Cuma	15.00	22'23''
Y5	Erkek	04.07.2018	Çarşamba	14.50	21'04''

Araştırma sürecinde beş destek oda öğretmeni, beş özel eğitim öğretmeni ve beş yönetici olmak üzere on beş yönetici ve öğretmenle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan destek oda öğretmenlerinin üçünün erkek, ikisinin kadın, özel eğitim öğretmenlerinin birinin erkek, dördünün kadın, yöneticilerden ise ikisinin kadın, üçünün erkek olduğu görülmektedir.

Görüşmenin gerçekleşeceği günden bir gün önce araştırmacı görüşme yapılacak okulları tekrar arayarak, görüşme gün ve saatlerini yönetici ve öğretmenlere hatırlatmıştır. Görüşme öncesi yönetici ve öğretmenlere gerekli bilgiler verilerek; yapılan tüm görüşmelerde alınan bilgilerin (ses kaydı, kişisel bilgi) sadece bu araştırmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağını belirten “*Katılımcı Onay Formunun*” (Ek 5) ve okul ve birey hakkında demografik bilgilerin yer aldığı “*Kişisel Bilgi Formunun*” (Ek 6) doldurulması istenmiştir. Katılımcıların rahat bir şekilde sorulara cevap verebilmesi için gerekli ortam sağlanmıştır. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmelere geçilmiştir

Bireysel görüşmelerin ortalama 12 dakika sürdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bu görüşme

formunda katılımcılara görüşme yöntemi hakkında kısa bir bilgi sunularak, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin kesinlikle rapora yansıtılmayacağı, raporda onlar için belirlenen bir kod isminin kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşme sürecinde bir yönetici ve bir öğretmen onay belgesini imzalamak istememiş bununla birlikte görüşmeye katılmıştır. Görüşmeler yönetici ve öğretmenlerin belirlediği yer ve zamanda, bir adet Sony marka dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bireysel görüşmeler için okullar, müdür odası, müdür yardımcısı odası, destek eğitim odası, sınıf ve toplantı odasını öngörmüşlerdir.

Bireysel görüşmelerin üç tanesi (Y1, Y3, Y4, kodlu görüşmeler) müdür odasında; üç tanesi (D2,Y2 ve Y5 kodlu görüşmeler) müdür yardımcısı odasında; iki tanesi (D4 ve D5 kodlu görüşmeler) destek eğitim odasında; beş tanesi sınıfta (D1, D3, Ö1, Ö4 ve Ö5 kodlu görüşmeler); iki tanesi (Ö2 ve Ö3 kodlu görüşmeler) toplantı odasında yürütülmüştür.

Görüşme sürecinde araştırmacıya bir kişi yardımcı olmuştur. Özel eğitim alanında uzman olan yardımcı araştırmacı, özel eğitim öğretmenlerinden verilerin toplanması sürecinde yardımcı olmuştur. Araştırmacı ve yardımcı kişi en az yirmi dakika öncesinden okullara giderek görüşme yapılacak ortamı hazırlamışlardır.

Araştırmacı görüşme sorularını yöneltmeden önce araştırma hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra, görüşmenin amacını, yöntemini ve bilgilerin gizli tutulacağı bilgisini tekrar aktarmıştır.

Görüşme sırasında sorulan soruların anlaşılmaması durumunda katılımcılara açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Araştırmada daha zengin bir veri elde edilebilmesi için, görüşme sırasında katılımcılardan bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranmaları rica edilmiş ve görüşme sırasında ses kaydı yapıldığı bir kez daha belirtilmiştir. Araştırmacıya kılavuz olması açısından görüşme sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmaması için bireysel görüşme süreci kontrol listesi kullanılmıştır (Ek 10). Görüşme soruları belirlendikten sonra bir sıraya konulmuş ve sorular belirlenen sıra ile sorulmuştur. Ancak soruların yanıtlanması sırasında sorulan soru ile birlikte bir başka sorunun yanıtı da yeterli olarak verilmişse o sorunun tekrar sorulmaması kararlaştırılmıştır.

Katılımcıların yanıtladıkları soruyu yanlış anladığının düşünüldüğü durumlarda araştırmacının soruyu bir başka ifadeyle tekrar dile getirerek katılımcıya tekrar sorulması

kararlaştırılmıştır. Ancak, katılımcının sorulan aynı soruya konu dışı yanıtlar vermesi durumunda katılımcıya müdahale edilmeksizin düşüncülerini ifade etmesinin beklenmesi kararlaştırılmıştır. Görüşme yapılacak katılımcıların görüşmeler sırasında anlamadıkları, açıklama bekledikleri sorular olursa kendilerini yönlendirmeyecek şekilde önceden belirlenen açıklamalar yapılması benimsenmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak yönetici ve öğretmenlerin isimleri kullanılmamış; destek oda öğretmenleri D1, D2, D3, D4, D5; özel eğitim öğretmenleri Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5; yöneticiler; Y1, Y2, Y3, Y4, Y5 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında yönetici ve öğretmenlere hitap etmesi gerektiğinde “Hocam” şeklinde hitap etmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda verilere ilişkin analizlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Normallik varsayımı, Çarpıklık Katsayısı (Skewness) Analizi, Normallik Testleri (Kolmogrov-Smirnov Testi, Shapiro-Wilk Testi), Grafik Çizimi (Kutu Grafiği, Histogram) ile SPSS programı ile farklı şekillerde belirlenebilmektedir (Bursal, 2017, s.42). Merkezi limit teoremi gereği yansız örneklemelerin her biri, örneklem büyüklüğü otuz ve üzerinde olmak koşuluyla normal dağılım gösterir (Köse, 2016, s.16). Bu araştırmada örneklem büyüklüklerinin tümü otuzun üzerindedir. Ayrıca elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi durumunda normal dağılım gösterdikleri ifade edilmektedir (Huck, 2012’den aktaran, Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016). Buna göre, “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anketinden elde edilen toplam puanların (skewness= -,560; kurtosis=,795); “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen anketinden elde edilen toplam puanların (skewness= -,81; kurtosis=,20); “Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anketinden elde edilen toplam puanların (skewness= -,326; kurtosis=,134); “Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar” yönetici anketinden elde edilen toplam puanların (skewness= ,556; kurtosis=,542); normallik şartını sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada veriler normal

dağılım gösterdiğinden parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre: “1.a. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir? 2.a. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?”, “3. Yöneticilerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?” Sorularına yanıt aramak için ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları istatistikleri kullanılmıştır. Destek oda eğitimi uygulamalarının “ortam, uyum ve gelişimsel, öğretmen yeterlik, rehber öğretmen yeterlik” boyutlarında ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının “gelişimsel, uyum ve ortam, öğretmen yeterlik, rehber öğretmen yeterlik ve yönetici öz yeterlik” boyutlarında karşılaşılan sorunlar ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları istatistikleri kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 19’da aritmetik ortalamalardan elde edilen puanların değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 19

Aritmetik Ortalamalara İlişkin Değerlendirme Tablosu

Aritmetik ortalamalara ilişkin puanlar	Değerlendirme ölçütü
1,00-1,75	Çok sorunlu
1,76-2,50	Sorunlu
2,51-3,25	Az sorunlu
3,26-4,00	Sorunsuz

Tablo 19 incelendiğinde, araştırma verileri analiz edilirken aritmetik ortalamalarda; (1,00-1,75) arası puanların çok sorunlu, (1,76-2,50) arası puanların sorunlu, (2,51-3,25) arası puanların az sorunlu, (3,26- 4,00) arası puanların ise sorunsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre; “1. b. Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okulun öğretim şekli, görev durumu, en son öğrenim durumu, mezun olunan alan, okuldaki istihdam edilme şekli açısından anlamlı bir fark var mıdır? 2. b. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okulun öğretim şekli, görev durumu, en son öğrenim durumu, mezun olunan alan, okuldaki istihdam edilme şekli açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorularının incelenmesi için t Testi ve Anova Testlerine başvurulmuştur.

Destek oda ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında, “cinsiyet, okulun öğretim şekli, öğretmenlerin istihdam şekli, okuldaki görev durumu” gibi değişkenler açısından gruplar

arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır.

İkiden fazla grubun yer aldığı “mesleki kıdem, en son öğrenim durumu, mezuniyet alanı” değişkenleri açısından, destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında karşılaşılan sorunlarda, istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi), Welch Testi ve Post-Hoc karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme verilerinin analizi içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verileri düzenlemek, kategorileştirerek, temaları keşfetmek, incelenen sosyal gerçekliğin derinliklerinde bekleyen gizil bilgiyi gün yüzüne çıkartarak sonuçta tüm bu süreci rapora aktarabilmek için nitel veri analizinin yapılması uygun görülmüştür (Özdemir, 2010).

Bu kapsamda araştırmada bireysel görüşmeler veri toplama takvimine göre araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde ele alınıp analizleri yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde kullanılan içerik analizi daha çok yazılı verilerin analiz edilmesinde kullanılan tümdengelimci bir yöntem olduğundan, öncelikle her bir görüşme için görüşmelerin yapılmasından hemen sonra ses kayıtları çeviri yazı yapılarak metin haline getirilmiştir. Metinler birkaç kez dinlenerek kontrolü yapılmıştır. Bu işlem yapılırken söylenen her şey söylendiği şekilde ve her görüşmede görüşen-görüşülen sıralaması biçiminde çeviri yazı yapılmıştır. Bu metinler bilgisayar ortamında Microsoft Word programı üzerinde hazırlanmıştır. Böylece görüşme sorularına yanıt olacak bütün ifadelerin bir metni elde edilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmadaki nitel verilerin dökümü çıkarılmış ve toplam 70 sayfa (Times New Roman 12 punto, 1,5 satır aralığı) ve 1903 satırdan oluşan doküman elde edilmiştir. Veriler analiz için hazırlandıktan sonra, kodlama işlemine başlanmıştır. Görüşüne başvurulmuş katılımcılara birer kod verilerek açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada aynı-değerlendirici ön yargısını ortadan kaldırmak için, araştırma sonunda elde edilen içerik analizi sonuçlarının yanında, görüşme dökümlerinin araştırmanın yardımcı araştırmacı tarafından da incelenmesi ve analiz edilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonunda araştırmacı ve yardımcı araştırmacı görüşme dökümlerine göre kodlamalar yapmıştır.

Verilerin analizi aşamasında Creswell (2009) ve Schreier (2012) tarafından ifade edilen veri analizi aşamaları temel alınmıştır:

- 1- Verilerin analiz öncesi hazır hale getirilmesi,
- 2- Kodlama şemasının oluşturulması,
- 3- Verilerin kodlanarak ilişkili tema ve tanımların belirlenmesi,
- 4- Kodlama şemasının denenmesi,
- 5- Gereken değişikliklerin yapılması,
- 6- Ortaya çıkan tema ve tanımların yorumlanması

Elde edilen tüm verilerin analizinde bu yöntem kullanılmış ve veriler analiz edilerek kodlandıktan sonra temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan tema ve kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlanan veriler birkaç kez okunduktan sonra ortaya çıkan kodların benzer ve farklı yönleri belirlenerek tematik çerçeve oluşturulmuştur. Literatür taraması ve sorulan sorularla karşılaştırmalar yapılmış, sonrasında uyum içinde olmayan tema ve kodlar değerlendirme dışına alınmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde “destek oda eğitimi” ve “özel eğitim sınıfı” uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde uygulanan anketlerin istatistiksel analiz bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılan nitel veri sonuçları ve tabloları sunulmuştur. Araştırma sürecinde 780 kişilik bir örneklem grubuna, anket formlarında yer alan sorular yöneltilmiştir. Buna ek olarak elde edilen bulguları derinlemesine irdelemek amacıyla 5 destek oda eğitimi öğretmeni, 5 özel eğitim öğretmeni ve 5 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul ve destek oda öğretmenlerine yönelik demografik özellikler Tablo 20 'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Destek oda Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler	Sayı (N)	Toplam (N=266)
Cinsiyet	Kadın Erkek	171 95
Hizmet süresi	1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üzeri	22 62 96 61 25
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü Lisans Yüksek Lisans Doktora	2 233 30 1
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği Zihin Engelliler Öğretmenliği Görme Engelliler Öğretmenliği Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Diğer	7 12 2 - 191 54
İstihdam şekli	Kadrolu Ücretli Sözleşmeli	258 7 1
Okulun öğretim şekli	Tam gün İkili öğretim	140 126

Tablo 20 incelendiğinde; destek oda eğitimi veren öğretmenlerden 171'i kadın, 95'i erkek olmak üzere toplam 266 öğretmenin örnekleme dâhil edildiği, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanların daha fazla görev aldıkları, destek oda eğitimi veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu ve kadrolu öğretmenlerden oluştuğu, mezuniyet alanları açısından ise sınıf öğretmenliği ve diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin daha fazla görev aldığı, okulun öğretim şekli açısından tam gün öğretim yapan okulların daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik demografik özelliklere Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler		Sayı (N)	Toplam (N=307)
Cinsiyet	Kadın	229	307
	Erkek	78	
Hizmet süresi	1-5 Yıl	155	307
	6-10 Yıl	58	
	11-15 Yıl	48	
	16-20 Yıl	31	
	21 Yıl ve üzeri	15	
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	-	307
	Lisans	276	
	Yüksek Lisans	31	
	Doktora	-	
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği	13	307
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	72	
	Görme Engelliler Öğretmenliği	26	
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	-	
	Sınıf Öğretmenliği	73	
	Diğer	123	
İstihdam şekli	Kadrolu	78	307
	Ücretli	229	
	Sözleşmeli	-	
Okulun öğretim şekli	Tam gün	186	307
	İkili öğretim	121	

Tablo 21 incelendiğinde; araştırmaya dâhil olan özel eğitim öğretmenlerinden 229’u kadın, 78’i erkek olmak üzere toplam 307 öğretmenin örnekleme dâhil edildiği, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanların ağırlıklı olarak özel eğitim sınıflarında görev aldıkları, özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu ve ücretli öğretmenlerden oluştuğu, mezuniyet alanları açısından ise zihin engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve en fazla diğer alanlarından mezun olan öğretmenlerin daha fazla görev aldığı, okulun öğretim şekli açısından tam gün öğretim yapan okulların daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul ve yöneticilere yönelik demografik özellikler Tablo 22’de

gösterilmiştir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Yöneticilere ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler	Sayı (N)	Toplam (N=207)
Cinsiyet	Kadın	84
	Erkek	123
Hizmet süresi	1-5 Yıl	5
	6-10 Yıl	34
	11-15 Yıl	56
	16-20 Yıl	61
	21 Yıl ve üzeri	51
		207
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	3
	Lisans	181
	Yüksek Lisans	22
	Doktora	1
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği	4
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	10
	Görme Engelliler Öğretmenliği	3
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	1
	Sınıf Öğretmenliği	150
	Diğer	39
İstihdam şekli	Kadrolu	207
	Ücretli	-
	Sözleşmeli	-
Okulun öğretim şekli	Tam gün	120
	İkili öğretim	87

Tablo 22 incelendiğinde; araştırmanın örneklemine yöneticilerden 84’ü kadın, 123’ü erkek olmak üzere toplam 207 yöneticinin dâhil edildiği, yöneticilerin hizmet sürelerine göre 16-20 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ağırlıklı olarak okullarda görev aldıkları, yöneticilerin tamamının kadrolu ve büyük çoğunluğunun lisans mezunu oldukları, mezuniyet alanları açısından ise sınıf öğretmenliği ve en fazla diğer alanlardan mezun olan yöneticilerin daha fazla görev aldıkları, araştırmaya dâhil edilen okulların öğretim şekli açısından tam gün öğretim yapan okulların daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 23’te nitel araştırma kısmında yer alan okullara ilişkin bilgiler ile destek oda öğretmenlerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Destek Oda Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler	Sayı (N)	Toplam (N=5)
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	3
Hizmet süresi	1-5 Yıl	-
	6-10 Yıl	-
	11-15 Yıl	3
	16-20 Yıl	2
	21 Yıl ve üzeri	-
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	-
	Lisans	4
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	-
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği	-
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	-
	Görme Engelliler Öğretmenliği	-
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	-
	Sınıf Öğretmenliği	4
	Diğer	1
İstihdam şekli	Kadrolu	5
	Ücretli	-
	Sözleşmeli	-
Okulun öğretim şekli	Tam gün	4
	İkili öğretim	1

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan ikisi kadın, üçü erkek olan 5 destek oda öğretmenin; üçünün 11-15 yıl, ikisinin ise 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu, son öğrenim durumları lisans ve sınıf öğretmenliği bölümü olan dört, yüksek lisans ve diğer alan mezunu olan bir destek oda öğretmenin hepsinin kadrolu olduğu, görüşmeye gidilen okulların dördünün tam gün, birinin ise ikili öğretim yaptığı anlaşılmaktadır.

Nitel araştırma kısmında yer alan okullara ilişkin bilgiler ile özel eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler		Sayı (N)	Toplam (N=5)
Cinsiyet	Kadın	4	5
	Erkek	1	
Hizmet süresi	1-5 Yıl	1	5
	6-10 Yıl	3	
	11-15 Yıl	1	
	16-20 Yıl	-	
	21 Yıl ve üzeri	-	
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	-	5
	Lisans	3	
	Yüksek Lisans	2	
	Doktora	-	
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği	1	5
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2	
	Görme Engelliler Öğretmenliği	-	
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	-	
	Sınıf Öğretmenliği	1	
	Diğer	1	
İstihdam şekli	Kadrolu	3	5
	Ücretli	2	
	Sözleşmeli	-	
Okulun öğretim şekli	Tam gün	4	5
	İkili öğretim	1	

Tablo 24 incelendiğinde; dördü kadın biri erkek beş özel eğitim öğretmenin, birinin 1-5 yıl, üçünün 6-10 yıl, birinin 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu; üçünün lisans ikisinin yüksek lisans mezunu olduğu; özel eğitim öğretmenlerinin birinin işitme engelliler öğretmenliği, ikisinin zihin engelliler öğretmenliği, birinin sınıf öğretmenliği alanlarından ve birinin diğer alanlardan mezun olduğu; görev yapılan okullarında dördünün tam gün, birinin ikili öğretim yaptığı görülmektedir.

Nitel araştırma kısmında yer alan okullara ilişkin bilgiler ile yöneticilerin demografik özellikleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Yöneticiler ve Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Özellikler	Sayı (N)	Toplam (N=5)
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	3
Hizmet süresi	1-5 Yıl	-
	6-10 Yıl	-
	11-15 Yıl	-
	16-20 Yıl	1
	21 Yıl ve üzeri	4
		5
Son öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	-
	Lisans	3
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	1
Mezuniyet alanı	İşitme Engelliler Öğretmenliği	-
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	-
	Görme Engelliler Öğretmenliği	-
	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	-
	Sınıf Öğretmenliği	4
	Diğer	1
İstihdam şekli	Kadrolu	5
	Ücretli	-
	Sözleşmeli	-
Okulun öğretim şekli	Tam gün	4
	İkili öğretim	1
		5

Tablo 25 incelendiğinde; ikisi kadın, üçü erkek beş yöneticiden birinin 16-20 yıl, dördünün 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, üçünün lisans, birinin yüksek lisans ve birinin doktrasını tamamladığı; tümü kadrolu olarak görev yapan yöneticilerin, dördünün sınıf

öğretmenliği, birinin diğer alanlardan mezun olduğu, görev yapılan okullardan dördünün tam gün, birinin ikili öğretim yaptığı anlaşılmaktadır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Destek oda eğitimi uygulamasında ve özel eğitim sınıfı uygulamasında karşılaşılan sorunlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. b. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, yönetici ve destek eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre; destek oda eğitimi uygulamasında karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. “Ortam” boyutu ve “Uyum ve Gelişimsel” boyutlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Ortam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 26 incelendiğinde, destek oda eğitiminin ortam boyutunun; “*destek oda eğitimi için gereken araç gerecin yetersiz olması*” M8 ($\bar{X}=1,92$), “*destek oda eğitimi alan öğrencinin, akranları tarafından etiketlenmesi*” M9 ($\bar{X}=2,08$) konularında “sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X}=2,00$) destek oda eğitiminin “*ortam*” boyutunun “*sorunlu*” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 26

Ortam Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M8 Destek oda eğitimi için gereken araç - gereç yetersizdir.	473	1,92	0,98
M9 Destek oda eğitimi alan öğrenci, akranları tarafından etiketlenmektedir.	473	2,08	0,96
Toplam	473	2,00	0,81

Uyum ve Gelişimsel Boyuta İlişkin Bulgular

Tablo 27 incelendiğinde, destek oda eğitiminin uyum ve gelişimsel boyutunun; yalnızca destek oda öğretmen anket formunda yer alan 10. maddeye göre “*destek oda eğitimi alan öğrencinin akademik başarısının artması*” M10 ($\bar{X}=3,28$) konusunda “sorunsuz”, yönetici ve öğretmen anket formlarında yer alan diğer maddelere göre; “*destek oda eğitiminin amacına hizmet etmesi*” M11 ($\bar{X}=3,00$) konusunda “sorunsuz”, “*destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılım göstermesi*” M12 ($\bar{X}=2,51$), “*destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin okula daha iyi uyum sağlaması*” M13 ($\bar{X}=2,84$), “*destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulünün artması*” M14 ($\bar{X}=2,70$) ve “*destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla olan olumlu iletişiminin artması*” konularında ise “az sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında destek oda eğitiminin “*uyum ve gelişimsel*” boyutunun ($\bar{X}=2,83$) “az sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 27

Uyum ve Gelişimsel Boyutuna İlişkin İstatistiki Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M10 Destek oda eğitimi alan öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	266	3,28	0,66
M11 Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	473	3,00	1,00
M12 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	473	2,51	1,02
M13 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, okula daha iyi uyum sağlamaktadır.	473	2,84	0,90
M14 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	473	2,70	1,04
M15 Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	473	2,91	0,95
Toplam	473	2,83	0,78

1. b. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde

Karşılaşılan Sorunlar Arasında Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okulun Öğretim

Şekli, Görev Durumu, En Son Öğrenim Durumu, Mezun Olunan Alan,

Okuldaki İstihdam Edilme Şekli Açısından Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu sorusuyla, yönetici ve destek eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre; destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlarda; cinsiyet, okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan alan açısından gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 28 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(471) = -0,994$; $p > ,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kadın ve erkeklerin yaşanan sorunlara ilişkin benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 28

Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Erkek	218	2,61	0,55	471	-0,99	0,32
Kadın	255	2,66	0,53			

Okulun Öğretim Şekline İlişkin Bulgular

Tablo 29’da, okulun öğretim şekli değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(471) = -1,322$; $p > ,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, “ikili eğitim” ve “tam gün” eğitim yapan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 29

Okulun Öğretim Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Tam Gün	260	2,61	0,55	471	-1,32	0,18
İkili Eğitim	213	2,67	0,52			

Öğretmenlerin İstihdam Edilme Şekline İlişkin Bulgular

Tablo 30’da, öğretmenlerin istihdam şekli değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(470) = -1,008$; $p > ,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ve elde edilen veriler incelendiğinde “ücretli” öğretmenlerin, “kadrolu” öğretmenlerle destek oda eğitimi konusunda benzer görüşler belirttikleri söylenebilir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Okuldaki İstihdam Edilme Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

İstihdam Şekli	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Kadrolu	465	2,63	0,54	470	-1,00	0,31
Ücretli	7	2,84	0,62			

Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 31’de okuldaki görev durumu değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(365,302) = -0,984$; $p > ,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve araştırma verilerine göre, “öğretmen” olarak görev yapanların “yönetici” olarak görev yapanlarla benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 31

Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Görevi	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Yönetici	207	2,61	0,63	365,30	-0,984	0,32
Öğretmen	266	2,66	0,46			

Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Bulgular

Tablo 32’de mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(4,468) = 1,217$; $p > ,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 32

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	s	df	F	p
1. 0-5 Yıl	27	2,45	0,62	4	1,21	0,30
2. 6-10 Yıl	96	2,66	0,47	468		
3. 11-15 Yıl	152	2,65	0,55	472		
4. 16-20 Yıl	122	2,60	0,56			
5. 21 Yıl ve Üzeri	76	2,70	0,53			
Toplam	473	2,64	0,54			

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 33'te, öğrenim durumu değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(3,469)=1,490$; $p>,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 33

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s	df	F	p
1. Eğitim Enstitüsü	5	2,17	0,38	3	1,49	0,21
2. Lisans	414	2,64	0,55	469		
3. Yüksek Lisans	52	2,69	0,47	472		
4. Doktora	2	2,80	0,08			
Toplam	473	2,64	0,54			

Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına İlişkin Bulgular

Tablo 34'te, mezuniyet alanı değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(4,468)=0,573$; $p>,05$] sonuçlarına bakıldığında, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, mezuniyet alanına göre grupların yaşanan sorunlara ilişkin benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 34

Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	s	df	F	p
1. İşitme Engelliler Öğretmenliği	11	2,69	0,32	4	0,57	0,68
2. Zihin Engelliler Öğretmenliği	22	2,75	0,63	468		
3. Görme Engelliler Öğretmenliği	5	2,42	0,80	472		
4. Sınıf Öğretmenliği	341	2,62	0,53			
5. Diğer	94	2,67	0,55			
Toplam	473	2,64	0,54			

2. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Yöneticilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre; özel eğitim sınıfının “Gelişimsel” ve “Uyum ve Ortam” boyutlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Gelişimsel Boyuta İlişkin Bulgular

Tablo 35’te, özel eğitim sınıfının gelişimsel boyutunun; “*özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim oluşturulması*” M1 ($\bar{X}$ =1,97), “*yarı zamanlı kaynaştırmanın yeterince uygulanması*” M2 ($\bar{X}$ =1,51) konularında “çok sorunlu”, “*özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmesi*” konusunda M4 ($\bar{X}$ =2,25) “sorunlu” olduğu görülmektedir. Özel eğitim sınıfının amacına hizmet etmesi konusundaki görüşlerin geniş bir aralıkta dağılım gösterdiği (s=1,07), katılımcıların heterojen bir yapıya sahip olduğu ve “*özel eğitim sınıfı uygulamasının öğrencilerin akademik başarısını artırma*” konusunda M3 ($\bar{X}$ =3,05) “az sorunlu” olduğu, bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X}$ =2,20) özel eğitim sınıflarının “*gelişimsel*” boyutunun “sorunlu” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 35

Gelişimsel Boyuta İlişkin İstatistikî Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M1 Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	514	1,97	0,94
M2 Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.	514	1,51	0,89
M3 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarıları artmaktadır.	514	3,05	0,84
M4 Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.	514	2,25	1,07
Toplam	514	2,20	0,64

Uyum ve Ortam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 36 incelendiğinde, uyum ve ortam boyutunun, yalnızca öğretmen anket formunda yer alan 12. maddeye göre “*öğrencilerin birlikte etkinlik yapmaları*” M12 ($\bar{X}$ =2,00) konusunda “sorunlu”, öğretmen ve yönetici anket formlarında yer alan diğer maddelere göre; “*özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkinlikler yapmaları*” M10 ($\bar{X}$ =1,71), “*özel eğitim sınıflarında yeterli araç-gerecin bulunması*” M9 ($\bar{X}$ =1,73) konularında “çok sorunlu”, “*özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesi*” M5 ($\bar{X}$ =1,83) ve “*dışlanması*” M11 ($\bar{X}$ =1,84), “*özel eğitim sınıfının konumlandırılması*” M6 ($\bar{X}$ =1,97) konularında “sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında ise özel eğitim sınıflarının “*uyum ve ortam*” boyutunun ($\bar{X}$ =1,90) “sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 36

Uyum ve Ortam Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M5 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	514	1,83	0,85
M6 Özel eğitim sınıfı genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	514	1,97	0,93
M7 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	514	2,02	0,89
M8 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.	514	2,14	1,00
M9 Özel eğitimde olması gereken araç - gereç yetersizdir.	514	1,73	0,89
M10 Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	514	1,71	0,75
M11 Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.	514	1,84	0,90
M12 Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri teneffüslerde birlikte oyun oynamaktan kaçınırlar.	307	2,00	0,97
Toplam	514	1,90	0,61

2. b. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim Sınıflarında

Karşılaşılan Sorunlar Arasında Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okulun Öğretim

Şekli, Görev Durumu, En Son Öğrenim Durumu, Mezun Olunan Alan,

Okuldaki İstihdam Edilme Şekli Açısından Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu sorusuyla, yöneticilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıfında karşılaşılan sorunlarda; cinsiyet, okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan alan açısından gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 37’de cinsiyet değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(512)=-0,22, p>,05$] sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar

arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kadın ve erkeklerin yaşanan sorunlara ilişkin benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 37

Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Erkek	201	2,25	0,31	512	-0,22	0,82
Kadın	313	2,26	0,23			

Okulun Öğretim Şekline İlişkin Bulgular

Tablo 38’de, okulun öğretim şekli değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(512)=4,123$; $p<,01$] sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, “ikili eğitim” yapan okulların ($\bar{X}=2,16$), “tam gün” eğitim yapan okullara göre ($\bar{X}=2,31$) daha “sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 38

Okulun Öğretim Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Tam Gün	306	2,31	0,42	512	4,12	0,00
İkili Eğitim	208	2,16	0,40			

Öğretmenlerin İstihdam Edilme Şekline İlişkin Bulgular

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam şekli değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(305)=3,263$; $p<,01$] sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama verilerine göre; “ücretli” öğretmenlerin ($\bar{X}=2,17$), “kadrolu” öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,33$) özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Okuldaki İstihdam Edilme Şekline Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

İstihdam Şekli	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Kadrolu	78	2,33	0,37	305	3,26	0,00
Ücretli	229	2,17	0,39			

Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 40 incelendiğinde, okuldaki görev durumu değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(394,776)=2,776$; $p<,01$] sonuçlarına göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; “öğretmen” olarak görev yapanların ($\bar{X}=2,21$), “yönetici” olarak görev yapanlara göre ($\bar{X}=2,32$) özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir.

Tablo 40

Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Görevi	N	$\bar{X}$	s	df	t	p
Yönetici	207	2,32	0,46	394,77	2,77	0,00
Öğretmen	307	2,21	0,39			

Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Bulgular

Tablo 41 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(4,509)=8,836$; $p<,01$] sonuçlarına göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçlarına göre; “0-5 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olanlar ile diğer tüm gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında (“6-10 yıl” $\bar{X}=2,23$; “11-15 yıl” $\bar{X}=2,31$; “16-20 yıl” $\bar{X}=2,30$) daha az kıdeme sahip olanların, “21 yıl ve üzeri” $\bar{X}=2,45$ kıdeme sahip olanlara göre, “0-5 yıl” $\bar{X}=2,12$ kıdeme sahip olanlarınsa (“6-10 yıl” $\bar{X}=2,23$; “11-15 yıl” $\bar{X}=2,31$; “16-20 yıl” $\bar{X}=2,30$; “21 yıl ve üzeri” $\bar{X}=2,45$) daha fazla kıdeme sahip olanlara göre özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir.

Tablo 41

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	s	df	F	p	LSD TESTİ
1. 0-5 Yıl	160	2,12	0,38	4	8,83	0,00	1-2*
2. 6-10 Yıl	92	2,23	0,36	4			1-3*
3. 11-15 Yıl	104	2,31	0,42	509			1-4*
4. 16-20 Yıl	92	2,30	0,41				1-5*
5. 21 Yıl ve Üzeri	66	2,45	0,49				2-5*
Toplam	514	2,25	0,42				3-5*
							4-5*

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 42 incelendiğinde, öğrenim durumu değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(2,511)=4,255$; $p<,05$] sonuçlarına göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçlarına göre; eğitim enstitüsü mezunları ile lisans ve yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında “eğitim enstitüsü” mezunlarının ($\bar{X}=2,96$), “lisans” ($\bar{X}=2,25$) ve “yüksek lisans” ($\bar{X}=2,26$) mezunu olanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “az sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir.

Tablo 42

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s	df	F	p	LSD TESTİ
1. Eğitim Enstitüsü	3	2,96	0,49	2	4,25	0,01	1-2*
2. Lisans	457	2,25	0,42	2			1-3*
3. Yüksek Lisans	54	2,26	0,41	511			
Toplam	514	2,25	0,42				

Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına İlişkin Bulgular

Mezuniyet alanına ilişkin bulguların incelenmesinde, Levene testi sonucunda ($p<,05$) varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından; Tek-Yönlü ANOVA’da varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda başvurulmuş Welch Testi yapılmıştır (Can, 2014; Field, 2005 ve Pallant, 2007, s.75, aktaran Bursal, 2017). Tablo 43 incelendiğinde; mezuniyet alanı değişkenine ilişkin Welch F Testi [$F(4, 83,27)=0,53$;

$p>,05]$ sonuçlarına göre özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Mezuniyet alanına göre grupların yaşanan sorunlara ilişkin benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 43

Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	s	df	F	p
1.İşitme Engelliler Öğretmenliği	17	2,26	0,28	4	0,53	0,71
2. Zihin Engelliler Öğretmenliği	82	2,25	0,36	4		
3. Görme Engelliler Öğretmenliği	29	2,31	0,31	509		
4. Sınıf Öğretmenliği	224	2,27	0,45			
5. Diğer	162	2,22	0,44			
Toplam	514	2,25	0,42			

3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine

Yönelik Yeterlikleri Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Destek oda eğitiminin “Öğretmen Yeterlik, Rehber Öğretmen Yeterlik”; özel eğitim sınıfının “Öğretmen Yeterlik, Rehber Öğretmen Yeterlik ve Yönetici Öz Yeterlik” boyutlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 44 incelendiğinde, destek oda eğitiminin öğretmen yeterlik boyutunun; “öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde, öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapma” M1 ($\bar{X}$ =2,83), “eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yapma” M2 ($\bar{X}$ =3,06), hem öğretmen hem yönetici formunda yer alan “özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberliği yapma” M3 ($\bar{X}$ =3,05), “destek oda eğitimi alan öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle etkinlikler yapma” M4 ($\bar{X}$ =2,78), yalnızca yönetici anket formunda yer alan “öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yapma” M25 ($\bar{X}$ =2,99) konularında “az sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, destek oda eğitiminde “öğretmen yeterlik” boyutunun ($\bar{X}$ =2,97) “az sorunlu” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 44

Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M1 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde, öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	266	2,83	0,86
M2 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	266	3,06	0,69
M3 Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberliği yaparım.	473	3,05	0,70
M4 Destek oda eğitimi alan öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle etkinlikler yaparım.	266	2,78	0,93
M25 Öğretmenler, öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yaparlar.	207	2,99	0,76
Toplam	473	2,97	0,62

Destek Oda Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 45 incelendiğinde, destek oda eğitiminin rehber öğretmen yeterlik boyutunun; “destek oda eğitimi alan öğrencilere bireysel rehberlik yapma” M5 ($\bar{X}$ =2,51) konusunda “az sorunlu”, “destek oda eğitimi alan öğrenci velilerine aile eğitimi verme” M6 ($\bar{X}$ =2,13), “diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapma” M7 ($\bar{X}$ =2,00) konularında ise “sorunlu” olduğu; verilen cevaplar açısından, M6 (s=1,00), M7 (s=1,00) geniş bir dağılımı gösterdiği görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, destek oda eğitiminin “rehber öğretmen yeterlik” boyutunun ($\bar{X}$ =2,21) “sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 45

Destek Oda Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistikî Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M5 Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	473	2,51	0,99
M6 Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrenci velilerine aile eğitimi verir.	473	2,13	1,00
M7 Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	473	2,00	1,00
Toplam	473	2,21	0,84

Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Anket maddelerinden “M24 ve M25” yönetici formunda, “M13, M14, M15, M16, M17, M18” ise öğretmen formunda yer almaktadır. Tablo 46 incelendiğinde, özel eğitim sınıfının öğretmen yeterlik boyutunun; “*mevzuata ilişkin sorunları çözme*” M14 ($\bar{X}$ =2,55) ve “*özel gereksinimli öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapma*” M16 ($\bar{X}$ =2,73) konularında “az sorunlu” olduğu ve bu konularda görüşlerin geniş bir aralıkta dağılım gösterdiği M14 (s=1,14), M16 (s=1,06) görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, özel eğitim sınıflarının “*öğretmen yeterlik*” boyutunun ($\bar{X}$ =2,89) “az sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 46

Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistik Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M13 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	307	3,04	0,86
M14 Özel eğitim ile ilgili mevzuata ilişkin sorunları rahatlıkla çözerim.	307	2,55	1,14
M15 Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygulayım.	307	2,84	0,95
M16 Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	307	2,73	1,06
M17 Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle birlikte etkinlikler yaparım.	307	2,91	0,92
M18 Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldım.	307	2,86	1,09
M24 Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberlik, öğretmenlerce yapılır.	207	2,99	0,70
M25 Öğretmenler, öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yaparlar.	207	2,99	0,76
Toplam	514	2,89	0,72

Özel Eğitim Sınıfı Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 47 incelendiğinde, özel eğitim sınıfının rehber öğretmen yeterlik boyutunun; “*özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırıcı etkinlikler yapma*” M21 ($\bar{X}$ =1,85) ve “*aile eğitimi verme*” M20 ($\bar{X}$ =1,98) konularında “sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalama bakıldığında, özel eğitim sınıflarının “*rehber öğretmen yeterlik*” boyutunun ($\bar{X}$ =2,03) “sorunlu” olduğu söylenebilir.

Tablo 47

Özel Eğitim Sınıfı Rehber Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistiki Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M19 Rehber öğretmen özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	514	2,26	0,99
M20 Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	514	1,98	0,91
M21 Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	514	1,85	0,92
Toplam	514	2,03	0,79

Yönetici Öz Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 48 incelendiğinde ve bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, “yönetici öz yeterlik” boyutunun ($\bar{X}=3,31$) “sorunsuz” olduğu görülmektedir.

Tablo 48

Yönetici Öz Yeterlik Boyutuna İlişkin İstatistiki Veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
M22 Öğrencinin, özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	207	3,26	0,69
M23 Öğretmenlere, öğrencilerin tanısına uygun eğitim vermeleri konusunda rehberlik yaparım.	207	3,36	0,64
Toplam	207	3,31	0,60

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Destek oda eğitiminde ve özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmanın dördüncü ve beşinci problemlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan

Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların sebepleri ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik görüşleri alınmıştır.

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin

Bulgular

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve sorunların nedenlerinin belirlenmesi için; yönetici ve destek eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrası yapılan içerik analizi sonucunda, 10 tema ve 27 kod belirlenmiştir.

Tablo 49’da yöneticilerin ve destek eğitimi öğretmenlerinin, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 49

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Araç gereç sorunu	1. Araç gereç yetersizliği (D1, D3, D4, D5, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5)	5	5
	2. Materyal eksikliği (D1, D2, D4, D5)		
2. Ortam sorunu	3. Derslik yetersizliği (D3, D4, D5, Y2, Y3, Y4, Y5)		
	4. Ortamın uygun olmayışı (D1, D2, D3, D5, Y1, Y3)	5	5
3. Öğretmen sorunu	5. Mesleki yetersizlik (D1, D2, D3, D4, Y1, Y2, Y4, Y5)		
	6. Özel eğitim alanına ilişkin yetersizlik (D4, D5, Y2, Y3, Y5)	5	5
4. Rehber öğretmen sorunu	7. Rehber öğretmen sayısının yetersizliği (D1, D3, D4, D5, Y2, Y3)		
	8. Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği (D1, D2, D5, Y1, Y5)		
	9. Rehber öğretmenlerin mesleki yetersizliği (D1, D2, D5, Y5)	5	4
	10. Rehber öğretmenlerin iş yükünün fazla oluşu (D1, D2, Y5)		
5. Yönetici sorunu	11. Alana ilişkin farkındalığın yetersiz oluşu (D1, D2, D4, D5, Y2)		
	12. Mesleki yetersizlik (D1, D2, D3, Y2, Y4)	5	2
	13. Yetersiz bilgilendirme ve rehberlik(D2, D3)		
6. Etiketleme sorunu	14. Öğrencilerin etiketlemesi (D1, D5, Y5)		
	15. Öğrencilerin dışlaması (D1, Y4)		
	16. Velilerin etiketlemesi (D2, D4)	4	2
	17. Öğretmenlerin etiketlemesi (D1, D5)		
7. Planlama sorunu	18. Okula gidiş geliş (Y2, Y4)		
	19. Bilgilendirme eksikliği (D2)		
	20. İkili eğitimin olumsuz etkisi (Y4)		
	21. İdari görevle destek eğitim (Y4)		
	22. Öğretmen ve öğrencinin geç tespit edilmesi (D4)	2	3
	23. Eğitim planlarının yapılmaması (Y5)		
8. Öğrenci sorunu	24. Yanlış tanı (D2, D4)		
	25. Öğrenciyi tanıma (D2, D4)	2	-
9. Veli sorunu	26. Velilerin isteksiz oluşu (Y2, Y4)	-	2
10. Bütçe sorunu	27. Bütçe ayrılmaması (Y1)	-	1

Tablo 49’da, yönetici ve destek eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir. Yönetici ve destek eğitimi öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Araç gereç sorunu”, “Ortam sorunu”, “Öğretmen

sorunu”, “Rehber öğretmen sorunu”, “Yönetici sorunu”, “Etiketleme sorunu”, “Planlama sorunu”, “Veli sorunu”, “Öğrenci sorunu” ve “Bütçe sorunu” olmak üzere 10 tema ve bu temalarla bağlantılı 27 kod belirlenmiştir.

“Araç gereç sorunu” temasında; araç gereç yetersizliği (f:9) ve materyal eksikliği (f:4) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 5 yönetici ve 5 destek eğitimi öğretmeni, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların başında araç gereç yetersizliğinin geldiği, ayrıca 4 destek eğitimi veren öğretmen, ders materyalleri konusunda eksiklikler olduğu, görüşlerini belirtmişlerdir.

“Ortam sorunu” temasında; derslik yetersizliği (f:7) ve ortamın uygun olmayışı (f:6) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 4 yönetici ve 3 destek eğitimi öğretmeni, okullarda ayrıca destek oda açılabilmesi için derslik sayısının yetersiz olduğunu, 4 destek eğitimi öğretmeni ve 2 yönetici destek oda eğitimi verilen ortamın uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Araç gereç sorunu” ve “Ortam sorunu” temalarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D3 öğretmen: *“En önemli sorun eee destek odasına uygun bir sınıf oluşturulmaması. Bir de çocuklar için kullanabileceğimiz herhangi bir araç gereç ya da materyalin bulunmaması... Okulun fiziki şartları bize her zaman engel olarak önümüze geliyor.”*

D4 öğretmen: *“...biliyorsunuz destek eğitimi odasında farklı zihinsel, işitsel, konuşma güçlüğü çeken öğrencilerin olduğunu gördüğümüz zaman, baktığımız zaman bunlara yönelik materyallerin olması gerekiyor. Biz genelde genel olarak baktığımız zaman okullara ya öğretmen odasında ya da sınıf öğretmeni kendi sınıfında destek odası uygulamasını vermektedir. Bu da sadece o sınıfın kendi materyalleri veya öğretmenler odasının kendi imkânları dâhilinde yapılmaktadır. Ama baktığımız zaman bi işitsel bir öğrenci bozukluğu olan öğrenci ya da konuşma güçlüğü çeken öğrenci için farklı materyallerin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde donanımlı hale getirilmesi gerekebilir.”*

D5 öğretmen: *“Bence destek eğitim uygulamasında karşılaşılan temel sorunlardan birisi ortam ve araç gereç konusunda yaşanan problem. Okullarda ayrıca destek eğitim odaları genelde olmuyor; yani bizim okulda da yok. Ya boş olan bir sınıfta ya da öğretmenler odasında genelde destek eğitimi veriliyor. Bu da hem araç gereç açısından hem ortam açısından çok uygun olduğunu düşünmüyorum.”*

Y4 yönetici: “... destek eğitim odaları yeterli donanımda değil araç gereç açısından... kalabalığız biz. Bize yeterli gelmeyebilir; ama ikinci bir odaya da yerimiz yok. Bizim kalabalık olduğumuzdan dolayı, yeterlik noktasında sıkıntı var. Bina küçük, öğrenci fazla...”

Y5 yönetici: “Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her yerde biz destek eğitim odası olarak yapabiliyoruz. Müdür odasında yapıyorsun eee mesela çocuğun, bilgisayar var kontrol edemezsin. Dolayısıyla dersin eee disiplini bozacak çok şeyler olabiliyor. Her yerden ziyade artık yeni yapılan okullarda buna göre dizayn edilmesi, her ihtiyaca cevap verecek şekilde projelendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani her oda destek odası olamaz ya bugün müdür odası, öğretmenler odası da olabilir, her yer olur diyorsun ne çok iyi oluyor; verim alınamıyor. Dolayısıyla bunların hepsinin bir gözden geçirilmesi lazım...”

“Öğretmen sorunu” temasında; mesleki yetersizlik (f:8) ve özel eğitim alanına ilişkin yetersizlik (f:5) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde 4 destek eğitimi veren öğretmen, kendilerinin mesleki açıdan bu alanda yetersiz kaldıklarını, 4 yönetici destek eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan yetersiz olduğunu, ayrıca 2 destek öğretmeni kendini özel eğitim alanında yetersiz gördüğünü, 3 yönetici destek eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında yetersiz olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Öğretmen sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “Lisans sınıf öğretmeni olduğumuz için her öğrenciyi bir görüyoruz. Bu çocukların da normal öğrenci gibi öğrenebileceğini düşündüğümüz için normal ders anlatır gibi anlatıyoruz. Bu yüzden belki tam faydalı oluyoruz diyemem...”

D2 öğretmen: “...konuşma sorunu problemi olan çocuk bana gelmiş olsaydı büyük bir bocalama yaşırdım. Çünkü eee daha önce araştırmalarımda internette çok da fazla buna yönelik eğitici video falan bulamamıştım. O çocuk geldiği zaman ben ona yetemiyorum diye üzüntü duyardım. Aldığım parayı da hak etmediğimi düşünüp yarıda keserdim.”

D3 öğretmen: “...yeterli bulmuyoruz tabi biz bir destek eğitimi yani göreve başlayana kadar zaten özel eğitim nedir bilmiyorduk. Yani dört yıl boşuna okumuşuz aslında ben bu dört yıl boyunca eee birçok hastalıkla ilgili birçok özel çocukla ilgili bilgi alabilirdim, zaten boş çıkmışız...”

Y1 yönetici: *“Yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum...”*

Y2 yönetici: *“Öğretmenler bu açıdan kendi çabalarıyla bir şeyler gerçekleştiriyor ama tabi ki bunların eğitimini almadığımız için yeterli eğitim verdiğimizizi açıkçası düşünemiyorum. Mesela dil ve konuşma güçlüğü var. Bununla ilgili hiç bir eee seminer almadık. Bununla ilgili bir ders almadık lisans eğitimimizde.”*

“Rehber öğretmen sorunu” temasında; rehber öğretmen sayısının yetersizliği (f:6), rehberlik hizmetlerinin yetersizliği (f:5), rehber öğretmenlerin mesleki yetersizliği (f:4) ve rehber öğretmenlerin iş yükünün fazla oluşu (f:3) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 4 destek eğitimi veren öğretmen ve 2 yönetici okullarında rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu, 3 destek eğitimi veren öğretmen ve 2 yönetici okullarında yeterli rehberlik hizmetlerinin sunulmadığı, 3 destek eğitimi veren öğretmen ve 1 yönetici rehber öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğu, 2 destek eğitimi veren öğretmen ve 1 yönetici rehber öğretmenlerinin iş yükünün fazla olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Rehber öğretmen sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“Rehberlik öğretmenimizin yeterli etkinlik yaptığını düşünmüyorum. Çünkü sorduğumuz zaman eee sebep olarak sürekli işlerinin yoğunluğundan bahsediyor...”*

D4 öğretmen: *“Rehberlik öğretmenlerinin yeterli çalışma yaptığını düşünmüyorum.”*

D5 öğretmen: *“Rehber öğretmenlerin bu konularda yeterli çalışmalar yaptığını düşünmüyorum... eee rehber öğretmenlerin tümünün özellikle özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini, kaynaştırma öğrencilerinin okula kaynaşmaları, işte destek eğitimi almaları, özel eğitim almaları konusundaki farkındalıktan çok, risk grubunda olan öğrencilerle ilgilenildiğini gözlemliyoruz.”*

Y2 yönetici: *“...rehber öğretmenimizin olması, görevlendirme iki gün geldi öğretmenimiz ama tabi ki yeterli olamadı.”*

Y5 yönetici: *“Hiç çalışma yaptıklarını düşünmüyorum.”*

“Yönetici sorunu” temasında; alana ilişkin farkındalığın yetersiz oluşu (f:5), mesleki yetersizlik (f:5) ve yetersiz bilgilendirme ve rehberlik (f:2) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 4 destek eğitimi veren öğretmen, yöneticilerin özel eğitim alanına ilişkin yeterli farkındalıklarının bulunmadığı, 1 yönetici

ise kendisinin özel eğitim konusunda yeterli farkındalığının bulunmadığı, 3 öğretmen yöneticilerin mesleki açıdan yetersiz olduğu, 2 yönetici kendisini mesleki açıdan yetersiz bulduğu, 2 öğretmen, yöneticilerin özel gereksinimli öğrenciler konusunda gerekli bilgilendirme ve rehberliği yapmadığı görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Yönetici sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitimi alacak öğrencinin ailesine bildirmeye gerektiğini bile bize söylemeyip, aileyle ilk başta bir problem yaşamaya sebep olabiliyorlar. Çocuğun hangi konuda eksiği var? Fazlası var? Sorunu ne? Onun hakkında bilgilendirme yok, gelip nasıl gidiyor? Ya da yardıma ihtiyacınız var mı? Ya da materyal konusunda şöyle bir desteğe ihtiyacınız var mı? Gibi teklifler de sunmuyorlar...”

D3 öğretmen: “Okul müdürleri genelde öğretmenler zaten işini yapıyor. Ben evrak kısmını halledeyim ne yaparlarsa yapsınlar diye düşünüyorlar; ama aslında öyle olmuyor birlikte el ele vererek, hem destek odasında, hem fiziki şartları hem materyalleri aslında daha çok geliştiririz. Veliyle ilişkilerimiz artırırız, ama genelde onlar bütün işi bize bırakıyorlar.”

D4 öğretmen: “Destek odası uygulamasında karşılaştığım en önemli sorun öncelikle eee destek odası hakkında okul idaresinin eee tam donanımlı olduğunu düşünmüyorum. Bunu bir sorun olarak görüyorum, çünkü eee tam bilgi sahibi olmayan bir okul yönetimi, öğretmenlerine veya öğrenciler hakkında uygulamayı tam olarak eee uygulayamayabiliyor.”

D5 öğretmen: “Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum. Genel itibariyle onlar sadece destek odanın matbu olarak evrak üzerinde açılması ile ilgileniyorlar, yani devamında ortam, işte araç gereç öğrencinin gerçekten kaynaşması ve destek eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığıyla çok da fazla ilgilenmiyorlar. Çünkü yeterli farkındalıklarının bu anlamda olmadığını düşünüyorum.”

Y2 yönetici: “Tam anlamıyla düşünmüyorum yani eee yönetici olarak da düşünmüyorum. Evet, hepimizin gerek sınıf öğretmeni, gerek yönetici işin uzmanları tarafından bizim bununla ilgili bilgiye sahip olmamız gerekiyor.”

Y4 yönetici: “Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Bizim de bu anlamda idarecilerin de eğitim alması eee öğretmen için söylediğimiz nitelikli eğitimi idareciler olarak almalıyız.”

“Etiketleme sorunu” temasında; öğrencilerin etiketlemesi (f:3), öğrencilerin dışlaması (f:2), velilerin etiketlemesi (f:2), öğretmenlerin etiketlemesi (f:2) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 2 destek öğretmeni ve 1 yönetici destek oda uygulamasında özel gereksinimli öğrenciyi diğer öğrencilerin etiketlediği, 1 yönetici ve 1 öğretmen özel gereksinimli öğrencileri, diğer öğrencilerin dışladığı, 2 öğretmen destek eğitimi alan öğrencileri velilerin etiketlediği, 2 öğretmen destek eğitimi alan öğrencileri, öğretmenlerin etiketlediği görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Etiketleme sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“...ne yazık ki düşünüyorum böyle bir etiketleme oluyor. Ya öğrenci sınıfa girdiğimiz zaman çocuğa öğretmenim bu destek eğitimi alıyor, öğretmenim bu beplik oluyor, zaten bunu öğrenen öğretmen şöyle düşünüyor, otuz tane öğrencim var iki tane de bepli gelmiş diyor.”*

D5 öğretmen: *“eee destek eğitimi alan öğrenciler kaynaştırma öğrencileri, eee ve sınıf içinde eğer etiketlenmemiş olsa bile destek eğitiminin verildiği ortamlar yine sınıfta veya öğretmenler odasında olduğu için diğer öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından eee hani orada eğitim alındığı görülüyor ve diğer öğretmen ve öğrenciler tarafından da etiketlendiğini düşünüyorum.”*

Y5 yönetici: *“... düşünüyorum. Çünkü o çocuk eee bir şekilde diğer çocukların haberdar olduğu bir etkinliği yapıyor ve bir toplumsal olgudur insanlar birbirlerini etkiler.”*

“Planlama sorunu” temasında; okula gidiş geliş (f:2), bilgilendirme eksikliği (f:1), ikili eğitimin olumsuz etkisi (f:1), idari görevle destek eğitim (f:1), öğretmen ve öğrencinin geç tespit edilmesi (f:1) olmak üzere 5 farklı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 2 yönetici, velilerin öğrencileri destek eğitimi için okula götürüp getirme konusunda problem yaşadıkları, 1 destek öğretmeni destek eğitimi sağlanacak öğrenci hakkında yeterince bilgilendirilmediği, 1 yönetici, ikili eğitimin, destek oda uygulaması için yer ve zamanın planlanmasını olumsuz yönde etkilediği, 1 destek öğretmeni destek eğitimi öğretmeni ve eğitim alacak öğrencinin geç belirlenmesi sebebiyle yeterli hazırlık yapılamadığı, 1 yönetici öğrencilerin bireysel gelişimine uygun planların yapılmadığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Planlama sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitimi alacak öğrencinin ailesine bildirmeye gerektiğini bile bize söylemeyip, aileyle ilk başta bir problem yaşamaya sebep olabiliyorlar. Çocuğun hangi konuda eksikliği var, fazlası var, sorunu ne? Onun hakkında bilgilendirme yok...”

D4 öğretmen: “...okul açılmadan önce destek odası açılacak okullardaki öğretmenlerin tespit edilip, öğrencilerin tespit edilip, hangi öğrenciler alacaksa bunlarla ilgili mutlaka öğretmenler bilgilendirilmeli ve ön bir çalışma yapılmalı.”

Y2 yönetici: “...velilerin istememesi ya da okul dışı saatler olduğu için çocuğu okuldan alıp, okula getirme gibi problemlerle karşılaştık...”

Y4 yönetici: “...ikili eğitim yapıyoruz, sabahçı bir öğrenciyi öğleden sonra destek eğitimine çağırdığınızda verim alamıyorsunuz.”

“Öğrenci sorunu” temasında; yanlış tanı (f:2) ve öğrenciyi tanıma (f:2) konularında 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 2 destek öğretmeni öğrencilerin yanlış tanı alarak destek eğitimine yönlendirildiklerini, 2 destek öğretmeni destek eğitimi alacak öğrenciyi yeterince tanımadan eğitime başladıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı destek öğretmenlerinin “Öğrenci sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitime gelecek çocuğun eee ramlardan para alma ya da gerçekten ihtiyacı olan çocuğun belirlenerek gelmesi... ben bu yıl ilk defa destek eğitimi verdim çocuk hakkında hiç bir bilğim yok zaten verdiğim çocuk benim sınıfımda değildi...”

D4 öğretmen: “...okul açıldıktan sonra birebir direk öğrencin şu, öğretmenin bu şeklinde öğrenciyi tanımadan, öğretmeni tanımadan, destek eğitimi kursu açtığımız zaman çok faydalı olacağını düşünmüyorum.”

“Veli sorunu” temasında; velilerin isteksiz oluşu (f:2) konusunda 1 adet kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin 2 yönetici; velilerin, öğrencilerin destek eğitimi almaları konusunda isteksiz oldukları, özellikle öğrencileri okula destek eğitimi için ayrıca getirip götürmeyi problem edindikleri görüşünü belirtmişlerdir.

Bazı yöneticilerin “Veli sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y2 yönetici: “...destek eğitim odasında karşılaşılan en önemli sorunlar velilerin istememesi...”

Y4 yönetici: “...devresi dışında öğrenciler gelsinler, destek eğitimden faydalansınlar, bu sefer veliler buna razı olmuyorlar, devresi dışında ayrıyeten çocuğu okula göndermek istemiyorlar.”

“Bütçe sorunu” temasında, bütçe ayrılmaması (f:1) konusunda 1 adet kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin 1 yönetici destek eğitim odaları için bakanlık tarafından bir bütçe ayrılmadığı görüşünü belirtmiştir.

Tablo 50’de, yönetici ve öğretmenlerin, destek oda eğitiminin amacına hizmet etmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 50

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminin Amacına Hizmet Etmesine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Başarı	1. Akademik başarı (D2, D3, D5, Y2, Y3)		
	2. Olumlu dönüt (D3, Y1, Y4)	4	4
	3. Zaman tasarrufu (D1)		
2. Olumlu etkileşim	4. Kaynaşma (D2, D3, Y2)	3	2
	5. Sosyal kabul (D2, D4, Y3)		
3. Olumsuz dönütler	6. Yetersiz süre (Y5)		
	7. Bireysel farklılıklar (Y5)		
	8. Lakap takma (D1)	1	1
	9. Ayrıştırma (D1)		

Yönetici ve öğretmenlerin yanıtlarına göre; “Başarı”, “Olumlu etkileşim”, “Olumsuz dönütler” olmak üzere 3 tema ve bu temalarla bağlantılı 9 kod belirlenmiştir. “Başarı” temasında; akademik başarı (f:5), olumlu dönüt (f:3) ve zaman tasarrufu (f:1) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 4 yönetici ve 4 öğretmen, destek oda eğitiminin özellikle akademik başarıyı artırma konusunda amaca hizmet ettiğini, 1 destek öğretmeni ve 2 yönetici destek eğitimi konusunda öğrenci ve velilerden olumlu dönütler alındığı, ayrıca 1 destek eğitimi veren öğretmen, ders saatinden tasarruf sağlandığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Başarı” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“...kesinlikle destek eğitimi odalarının amacına hizmet ettiğini düşünüyorum... öğrenci destek eğitimi aldığı anda başta sınıf içerisindeki öğretmenin zamanını kaybetmemiş oluyor. Öğretmeni bir öğrenciyle ilgileneneğine otuz öğrencisiyle ilgileniyor. O çocuğu da boş bırakmamış oluyor. Bu konuda çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

D2 öğretmen: *“...hem sosyal olarak hem iletişim olarak hem de derslerine katkı sağlayabildiğimizi düşünüyorum.”*

Y1 yönetici: *“...destek eğitim odası gerçekten amacına hizmet ediyor. Bunu nerden biliyorum? Hem öğretmen, hem öğrenci, hem de velilerden biz geri dönütler alıyoruz. Geri dönütlerle ilgili de şu ana kadar hep olumluydu...”*

Y2 yönetici: *“...gerçekten amacına hizmet ettiğini düşünüyorum eee bunun örneklerini de gördük. Hiç okuma yazma bilmeyen öğrencilerimiz vardı. Destek eğitim odası sayesinde okuma yazmaya geçtiler. Dil ve konuşma güçlüğü problemi olanlar vardı, onlar da büyük bir mesafe kat ettiler, faydalı buluyorum.”*

“Olumlu etkileşim” temasında; kaynaşma (f:3) ve sosyal kabul (f:3) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 1 yönetici ve 2 öğretmen, destek eğitiminin, özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle kaynaşmasına katkı sağladığı, 2 öğretmen ve 1 yönetici, destek oda eğitiminin özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü artırdığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Olumlu etkileşim” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: *“...destek eğitime giden çocuk bence arkadaşlarıyla daha fazla da kaynaşma ya başlıyor. Arkadaş edinme konusunda kendi öğrencilerimi de örgütlediğim olmuştur...”*

D3 öğretmen: *“...mesela en son zil çaldığında benim öğrencim, destek odasındaki öğrencim kendi öğrencimdi. En son zil çaldığında yanıma geliyordu. Arkadaşlarına hadi siz gidin biz öğretmenimizle ders yapacağız benim özel dersim var diyordu.”*

Y2 yönetici: *“...ayrıca onlar sanki özel ders alıyormuş gibi, arkadaşları tarafından da öyle kendileri de öyle tek öğretmenden ben özel ders alıyorum gibi, hiç olumsuz bir tarafını görmedim şimdiye kadar.”*

Y3 yönetici: “...veliye iyi anlatılması gerekiyor. Bakın ben üç okulda çalıştım üçü de böyle düzeydeydi. Biz veliye iyi anlattık, öğrenciye kabul ettiriyorsun zaten öğrencide sıkıntı yok veliye kabul ettirme önemli, veliye de idare kabul ettirir, ben bu kadar net söylüyorum.”

“Olumsuz dönütler” temasında; yetersiz süre (f:1), bireysel farklılıklar (f:1), lakap takma (f:1), ayrıştırma (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 1 yönetici, destek eğitimi ile sağlanan eğitim süresinin yetersiz olduğu ve bireysel farklılıklara uygun eğitim verilmediği, 1 destek öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere lakap takıldığı ve öğretmenlerce bu öğrencilerin sınıfta ayrıştırıldığı görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Başarı” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Olumlu etkileşim” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “...öğrenci sınıfa girdiğimiz zaman çocuğa öğretmenim bu destek eğitimi alıyor. Öğretmenim bu beplik oluyor, zaten bunu öğrenen öğretmen şöyle düşünüyor, otuz tane öğrencim var iki tane de bepli gelmiş diyor. O bepliler kafa ağrısı yapmasın diye sınıfın en arka sıralarına atıyorlar, nasılsa bunlar destek eğitimi alırlar...”

Y1 yönetici: “...destek odasında da bir saat kalıyor. Çocuk dolayısıyla bir saat yetmez, bütün hayatının kontrol altında tutulması lazım ve ailenin de eğitilmesi lazım, siz destek eğitiminde bir şey öğretirsiniz, aile bunu tekrar etmezse bunun bir anlamı yok...”

Tablo 51’de yöneticilerin ve destek eğitimi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 51

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Yetersiz rehberlik hizmetleri	1. Veli (D2, D3, Y5) 2. Öğrenci (D2, D4, D5) 3. Öğretmen (D1)	5	1
2. Yeterli rehberlik hizmetleri	4. Veli (Y1, Y4) 5. Öğrenci (Y4) 6. Öğretmen (Y4)	1	1
3. Nedenler	7. İş yükü (D1, D2, D3, Y5) 8. Rehber öğretmen sayısı (D1, D4, Y2, Y3) 9. Mesleki yetersizlik (D1, D2, D5, Y5)	5	3

Tablo 51’de, yönetici ve destek oda öğretmenlerinin görüşlerine göre, rehber öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin yanıtlarına göre; “Yetersiz rehberlik hizmetleri”, “Yeterli rehberlik hizmetleri”, “Nedenler” olmak üzere 3 tema ve bu temalarla bağlantılı 9 kod belirlenmiştir.

“Yetersiz rehberlik hizmetleri” temasında; veli (f:3), öğrenci (f:3), öğretmen (f:1) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 1 yönetici ve 2 destek eğitimi öğretmeni, rehber öğretmenlerin velilere yeterli rehberlik hizmeti vermediğini, 3 destek öğretmeni öğrenciye gereken rehberlik hizmetinin sağlanmadığını, ayrıca 1 destek eğitimi veren öğretmen, rehber öğretmenlerin, öğretmenlere yeterli danışmanlık yapmadıkları görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Yetersiz rehberlik hizmetleri” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “...rehberlik öğretmenimizin yeterli etkinlik yaptığını düşünmüyorum.”

D3 öğretmen: “...bu rehberlik hizmetleri destek eğitimi alan çocukların ailelerini daha çok bilinçlendirmesi lazım, eğer bilinçlense zaten aileler bizim yaptığımız çalışmalar daha da verimli olacak. Çünkü çocuk evde de belki de eğitime devam edecek. Ya da evdeki davranışlar değiştikçe çocuk daha mutlu olacak, kendini daha iyi hissedecek ama biz

aileler konusunda eee kendimiz sadece mücadele ediyoruz. Rehberlik buna çok fazla bir şey yapmıyor...”

D5 öğretmen: *“...kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlik ve eğitimlerin de eksik kaldığını düşünüyorum.”*

Y5 yönetici: *“...hiç çalışma yaptıklarını düşünmüyorum hiç bir şey... rehber öğretmen hiç bir girişimde bulunmuyordu. Somut yaşadığım için dolayısıyla rehber öğretmenlerin bu çocukların özellikle ailelerine yönlendirme ve adı üstünde rehberlik yapması lazım...”*

“Yeterli rehberlik hizmetleri” temasında; veli (f:2), öğrenci (f:1) ve öğretmen (f:1) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 2 yönetici, rehber öğretmenlerin velilere gerekli rehberlik hizmetini sağladığını, 1 yönetici, öğrenci ve öğretmenlere rehber öğretmenlerin gerekli rehberliği yaptığını belirtmişlerdir.

Bazı yöneticilerin “Yeterli rehberlik hizmetleri” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y1 yönetici: *“...velilerini çağırarak kahvaltı etkinlikleri, öğretmenlere ve velilere seminer düzenliyorlar.”*

Y4 yönetici: *“...velilere, öğrencilere, öğretmenlere de bu anlamda seminer veriyor, hazırlık yapıyor plan dâhilinde...”*

“Nedenler” temasında; iş yükü (f:4), rehber öğretmen sayısı (f:4) ve mesleki yetersizlik (f:4) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 1 yönetici ve 3 destek öğretmeni rehber öğretmenlerin iş yükünün fazla olması sebebiyle rehberlik hizmetlerinin aksadığı, 2 yönetici ve 2 destek öğretmeni okullarda rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu, 1 yönetici ve 3 destek öğretmeni rehber öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz oldukları görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Nedenler” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“...sorduğumuz zaman eee sebep olarak sürekli işlerinin yoğunluğundan bahsediyor. İşte ben çok çalışıyorum... bir de rehber öğretmenleri biliyorsunuz sayısı az olduğu için farklı okullarda da görevlendiriliyor. Haftanın iki günü bizde oluyor üç günü başka okulda oluyor. Bir de ayriyeten her öğrenci yapılan her beplik öğrenci için özel aile görüşme formlarını e müfredata işlenmesi gerekiyormuş. Bunlar bu gibi işler de rehber*

öğretmenler tarafından bir angarya olduğu için, angarya yapma işi olarak düşünüldüğü için bu öğretmenler işlerini tam yapamıyorlar.”

D3 öğretmen: “...daha çok evrak işi ile uğraşıyorlar herhâlde...”

D4 öğretmen: “...çoğu okullarımızda rehber öğretmen olmuyor. Bazı okullardaki rehber öğretmenler haftalık belli bir saat okullara gelebiliyor. Çok az bir süre okulda kaldığı için öğrenci tespiti veli tespiti veya velileri tanıma gibi bir şansı olmuyor. Bu yüzden çok fazla bu konularda eğitimler veremiyor.”

Y2 yönetici: “...görevlendirme iki gün geldi öğretmenimiz ama tabi ki yeterli olamadı.”

Y5 yönetici: “...iş yoğunluğunu bahane edebilirler ya da bütün öğretmenlerde olduğu gibi kendini yetiştirmemiş olabilir ya da bahane üretiyordur...”

Tablo 52’de yöneticilerin ve öğretmenlerin, destek eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 52

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Mesleki yetersizlik	1. Bireysel farklılıklara uygun eğitim (D1, D2, D3, D4, D5, Y2)		
	2. Yetersiz lisans eğitimi (D1, D3, Y4, Y5)	5	5
	3. Alan dışı öğretmen (Y1, Y3, Y4)		
2. Başarı	4. Akademik başarı (D2, D5)	2	-

Tablo 52’de, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, destek oda eğitiminde görevli öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir. Yönetici ve destek eğitimi öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Mesleki yetersizlik” ve “Başarı” olmak üzere 2 tema ve bu temalarla bağlantılı 4 kod belirlenmiştir.

“Mesleki yetersizlik” temasında; bireysel farklılıklara uygun eğitim (f:6), yetersiz lisans eğitimi (f:4), alan dışı öğretmen (f:3) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 5 destek öğretmeni kendilerinin, 1 yönetici öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun eğitim verme

konusunda yetersiz olduğu, 2 destek retmeni ve 2 yönetici, lisansta özel eğitim konusunda retmenlerin yeterli eğitim almadığı, 3 yönetici alan dışından retmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda yetersiz oldukları görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek retmenlerinin “Mesleki yetersizlik” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 retmen: “...yaa kendim lisans mezunu olduğum için sınıf lisans retmenliği mezunu olduğum için kaynaştırma eğitimi aldım. Ben yani birebir özel eğitim ya da özel eğitim retmenliğini bitirmedim. Mesela bi otizmlili öğrencinin nasıl olduğunu ya da bi zihinsel engelli öğrencinin nasıl olduğunu bilemiyorum.”

D2 retmen: “...arkadaşıma gelen konuşma sorunu problemi olan ocuk bana gelmiş olsaydı büyük bir bocalama yaşardım. Çünkü eee daha önce araştırmalarımnda internette çok da fazla buna yönelik eğitici video falan bulamamıştım o ocuk geldiği zaman ben ona yetemiyorum diye üzüntü duyardım.”

D3 retmen: “...yeterli bulmuyoruz. Tabi biz bir destek eğitimi yani göreve başlayana kadar zaten özel eğitim nedir bilmiyorduk. Yani dört yıl boşuna okumuşuz aslında ben bu dört yıl boyunca eee birçok hastalıkla ilgili, birçok özel çocukla ilgili bilgi alabilirdim. Zaten boş ıkmışız. Onun dışında bir de sürekli çocuklarla uğraştığıa bir sürü hastalık tanıyoruz. Onları kendimiz araştırmak kendimiz bulmak zorunda kalıyoruz. Ne yapacağımızı sağa sola sorarak öğrenmeye çalışıyoruz...”

D4 retmen: “...şimdi zaman zaman destek eğitimi uygulamasında farklı öğrenciler karşımıza çıkabiliyor, bu yüzden kendimi yeterli bulmuyorum.”

Y1 yönetici: “...dediğim gibi mutlaka alandan mezun kişilerin atamasının yapılması gerekiyor.”

Y2 yönetici: “...üretmenler bu açıdan kendi çabalarıyla bir şeyler gerçekleştiriyor ama tabi ki bunların eğitimini almadığımız için yeterli eğitim verdiğimizi açıkçası düşünemiyorum. Mesela dil ve konuşma güçlüğü var bununla ilgili hiç bir eee seminer almadık. Bununla ilgili bir ders almadık lisans eğitimimizde bununla ilgili bir ders de almadık, eee yani düşünmüyorum.”

“Başarı” temasında; akademik başarı (f:2) isminde 1 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kod incelendiğinde görüşmeye katılan 2 destek öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetinde akademik anlamda başarı sağlandığı görüşünü belirtmişlerdir.

Bazı destek öğretmenlerinin “Başarı” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...benim verdiğim öğrencinin okuma yazma sorunu vardı. Bu konuda yeterli buluyorum.”

D5 öğretmen: “...özel öğrenme güçlüğü ya da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik eğitim verme konusunda kendimi yeterli buluyorum.”

Tablo 53’te yönetici ve öğretmenlerin, yönetici yeterliklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 53

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Mesleki yeterlik	1. Mesleki yetersizlik (D1, D2, D3, Y2, Y4) 2. Farkındalık eksikliği (D1, D2, D4, D5) 3. Yetersiz bilgilendirme ve rehberlik (D2, D3)	5	2
2. Yönetici öz yeterlik	4. Problem çözme (Y1) 5. Kişisel gelişim (Y5)	-	2

Tablo 53’te, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, destek oda eğitiminde yönetici yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin yanıtlarına göre; “Mesleki yeterlik” ve “Yönetici öz yeterlik” olmak üzere 2 tema ve bu temalarla bağlantılı 5 kod belirlenmiştir.

“Mesleki yeterlik” temasında; mesleki yetersizlik (f:5), farkındalık eksikliği (f:4) ve yetersiz bilgilendirme ve rehberlik (f:2) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 2 yönetici kendilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz oldukları, 3 destek öğretmeni yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki açıdan yetersiz olduğu, 4 destek oda öğretmeni yöneticilerin alan ilişkin yeterli farkındalıklarının

bulunmadığı, 2 destek öğretmeni yöneticilerin gerekli rehberlik ve bilgilendirmeyi yapmadıkları görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Mesleki yeterlik” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “...okul yöneticilerimizin bize bu konuda desteğini hiç göremedik ne yazık ki. Çünkü başta dediğim gibi beplik öğrencileri okul yöneticilerimiz aynen şöyle lanse ediyor; “Hocam dört tane bepli var, ikisi size gelecek birisi başka sınıfa, biri başka sınıfa...” yani bunları aslında çözüm odaklı değil de tamamen böyle bir şeyleri kapatmak zaman geçirme gibi gösteriyorlar...”

D2 öğretmen: “...hayır düşünmüyorum eee destek eğitimi alacak öğrencinin ailesine bildirmeye gerektiğini bile bize söylemeyip, aileyle ilk başta bir problem yaşamaya sebep olabiliyorlar. Çocuğun hangi konuda eksiği var, fazlası var, sorununu ne? Onun hakkında bilgilendirme yok. Gelip nasıl gidiyor, ya da yardıma ihtiyacınız var mı? Ya da materyal konusunda şöyle bir desteğe ihtiyacınız var mı? Gibi teklifler de sunmuyorlar.”

D4 öğretmen: “...okul yöneticilerinin bu konuda çok eksiğinin olduğunu düşünüyorum.”

D5 öğretmen: “Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum. Neden böyle düşünüyorum? Çünkü genel itibariyle onlar sadece destek odanın matbu olarak evrak üzerinde açılması ile ilgileniyorlar. Yani devamında ortam, işte araç gereç, öğrencinin gerçekten kaynaşması ve destek eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığıyla çok da fazla ilgilenmiyorlar. Çünkü yeterli farkındalıklarının bu anlamda olmadığını düşünüyorum.”

Y2 yönetici: “...tam anlamıyla düşünmüyorum. Yani eee yönetici olarak da düşünmüyorum. Evet, hepimizin gerek sınıf öğretmeni, gerek yönetici işin uzmanları tarafından bizim bununla ilgili bilgiye sahip olmamız gerekiyor.”

Y4 yönetici: “...yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Bizim de bu anlamda idarecilerin de eğitim alması eee öğretmen için söylediğimiz nitelikli eğitimi idareciler olarak almamız.”

“Yönetici öz yeterlik” temasında; problem çözme (f:1) ve kişisel gelişim (f:1) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan problemleri

çözebildiği, 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda kişisel olarak kendisini geliştirdiği, görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Yönetici öz yeterlik” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y1 yönetici: “...eee ben hani övünmüş gibi olmayım da zaten eğitim bilimleri mezunuyum. eee psikoloji konusunda yeterli düzeyde bilgim var. eee yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. En azından öğretmenler buraya geldiklerinde çözüm önerisi sunarak gönderiyorum.”

Y5 yönetici: “...gerekli eğitime sahip olduğuma inanıyorum. O da ben kendimi yetiştirdiğim için. Yani bize üniversitede talebeyken böyle bir eğitim hiç verilmedi. Oysa eee hani hep bir mantık var ya demin de söyledim. Okul bizi hayata hazırlayacaktı. Bizim hayatımız ne öğretmen olmak, dolayısıyla aldığım eğitimi nasıl vereceğim? Ya da o çocuklara bizim öğretmen olmamızın, materyallerini nasıl öğreteceğimiz bilgisi verilmedi. Ne zaman biz bir şeyle hemhal olduk ondan sonra kendimizi geliştirdik.”

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlerle ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; yönetici ve öğretmenlerin yanıtlarına göre; “Öğretmen”, “Rehber öğretmen”, “Yönetici”, “Araç gereç”, “Ortam”, “Planlama”, “Öğrenci”, “Etiketleme”, “Veli”, “Tanılama” ve “Bütçe” olmak üzere 11 tema ve bu temalarla bağlantılı 40 kod belirlenmiştir.

Tablo 54’te, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 54

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	Destek oda öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Öğretmen	1. Hizmetiçi eğitim (D1, D2, D4, D5, Y1, Y2, Y4, Y5) 2. Seminer (D1, D3, D5, Y1, Y2, Y5) 3. Lisans eğitimi (D2, D3, D5, Y2, Y4, Y5) 4. Materyal hazırlama eğitimi (D3) 5. Farkındalık eğitimi (D5) 6. Aylık rapor (Y1) 7. İdari görev (Y4) 8. Alan öğretmeni (Y4) 9. Lisans eğitiminde uygulamalı ders (Y5) 10. Akademisyen, öğretmen işbirliği (D5)	5	4
2. Rehber öğretmen	11. Rehber öğretmen sayısı (D1, D3, D4, D5, Y1, Y2) 12. Aile eğitimi (D2, D3, Y5) 13. Rehber öğretmen normu (Y2, Y3) 14. Hizmetiçi eğitim (D4, D5) 15. Yardımcı öğretmen (D1) 16. İş yükü (D3) 17. Uzman görevlendirme (D3) 18. Lisans eğitimi (D5) 19. Alınan eğitimlerin uygulanması (D4)	5	4
3. Yönetici	20. Farkındalık eğitimi (D1, D3, D5, Y2, Y4) 21. Hizmetiçi eğitim (D3, D4, Y2, Y5) 22. Yönlendirme ve rehberlik (Y5) 23. Görevden alma (D2)	5	3
4. Araç gereç	24. Uygun araç gereç temini (D1, D3, D4, D5, Y1) 25. Bakanlık desteği (D1, D5, Y1) 26. Materyal hazırlama (D2, D3)	5	1
5. Ortam	27. Ayrı sınıf oluşturma (D3, D4, D5, Y2, Y5) 28. Okul veli işbirliği (D3)	3	2
6. Planlama	29. Öğretmen ve öğrenci belirleme (D2, D3, D4) 30. Araç gereç ve fiziki yapı (Y4, Y5)	3	2
7. Öğrenci	31. Öğrenciyi tanıma (D2, D4, Y4) 32. Bilgilendirme ve rehberlik (D2, D3) 33. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri (D5)	4	1
8. Etiketleme	34. Yönetici farkındalık (D1) 35. Pozitif ayrımcılık (Y3) 36. Velilerin bilgilendirilmesi (D4) 37. Tersine kaynaştırma (Y5)	2	2
9. Veli	38. Farkındalık eğitimi (D5, Y3, Y5)	1	2
10. Tanılama	39. Rehberlik araştırma merkezinin doğru tanılması (D2, D4)	2	-
11. Bütçe	40. Bakanlık desteği (D3, Y1)	1	1

“Öğretmen” temasında; hizmetiçi eğitim (f:8), seminer (f:6), lisans eğitimi (f:6), materyal hazırlama eğitimi (f:1), farkındalık eğitimi (f:1), aylık rapor (f:1), idari görev (f:1), alan öğretmeni (f:1), lisans eğitiminde uygulamalı ders (f:1) ve akademisyen, öğretmen işbirliği (f:1) olmak üzere 10 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 4 destek öğretmeni, destek eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerin

eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde 4 yönetici destek oda ğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda 3 destek ğretmeni seminere katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen yeterliklerinin artırılması konusunda 3 yönetici, destek eğitimi ğretmenlerinin seminere katılmalarını önermişlerdir. Lisans eğitiminde, 3 yönetici ve 3 destek ğretmeni özel gereksinimli öğrencilere yönelik derslerin artırılmasını önermişlerdir. 1 destek ğretmeni, öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda eğitim almasını önermiştir. 1 destek ğretmeni, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalık eğitimleri almasını önermiştir. 1 yönetici, destek oda eğitimi ve bu hizmeti sağlayan destek ğretmeni ile ilgili aylık rapor düzenlenip, bakanlığa sunulmasını önermiştir. 1 yönetici, idari görev verilerek yapılan destek eğitiminin standarda bağlanmasını önermiştir. 1 yönetici, destek eğitiminde özel eğitim alan ğretmenlerinin görevlendirilmesini önermiştir. 1 yönetici, lisans eğitiminde tüm eğitim bölümlerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalı dersler konulmasını önermiştir. 1 destek ğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda akademisyenlerin ve öğretmenlerin işbirliği yapmalarını önermiştir.

Bazı yönetici ve destek ğretmenlerinin “ğretmen” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 ğretmen: “...özel eğitimi öğrenciler için yani seminerler almamızı tavsiye ediyorum. Özellikle bu her bir engelli bireyin anlama lt nedir? zellikleri nedir? Başta ğrencilerin farkındalığını bizim kavramamız lazım ki ona göre faydalı çalışmalar sunabilelim diye...”

D2 ğretmen: “...kökten çözüm üretmek gerekirse üniversitede farklı dersler konulabilir. Ama ben şu an mezun olmuşum ve ben destek eğitimi vermek için gönüllü bir ğretmenim. Beni de hizmet için eğitimlerle daha verimli hale getirebilirler...”

D4 ğretmen: “...bizlere de eğer destek eğitim odası açacak öğretmenlerin önceden belirlenip bunlara toplu bir şekilde hangi öğrencilere karşılaşacağımız, hangi öğrencilerin ne gibi sorunları olabiliyor,r veya ne şekilde daha kolay anlayabiliyor? Bu tür hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bizim için kendimizi geliştirme adına çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

D5 öğretmen: “...nitelikli hocaların hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere yönelik kurslar ve seminerler verilmesi gerektiğini düşünüyorum. eee aynı zamanda akademisyenlerle öğretmenlerin özellikle özel eğitim ve sınıf eğitimi alanındaki uzmanlar ve akademisyenlerin birlikte çalışmalar yapması gerektiğini düşünüyorum.”

Y2 yönetici: “...mesela dil ve konuşma güçlüğü var. Bununla ilgili hiç bir eee seminer almadık. Bununla ilgili bir ders almadık lisans eğitimimizde... eee yani düşünmüyorum bunun için de seminerler, kurslar olabilir... lisans eğitiminde bu dersler verilebilir gerek zorunlu ders gerekse seçmeli derslerimiz vardı zaten lisans eğitimlerinde ama tabi ki yeterli değildi. Bu tip çalışmalar yapılabilir. Zaten öğretmenliğe geçtikten sonra da aynı şekilde kurslar ve seminerlerle desteklenebilir. Yani mesela görme engelli bir öğrencimiz olduğunda buna verecek bir eğitimimiz yok. Bilmiyoruz, çünkü ne yapacağımızı bilmiyoruz. İşitme engeli olabiliyor, dil problemi olabiliyor, bir sürü farklı öğrenciyle karşılaşabiliyoruz, hizmet içi eğitim olabilir...”

Y4 yönetici: “...bu alanda öğretmen yetiştirilmeli ve istihdam edilmeli özel eğitim alanında... lisans düzeyinde yeterli verilmesi gerektiğini düşünüyorum... biraz öğretmenlerde biz isteksizlik görüyoruz. Öğretmenin iki saatlik branş dersinde öğretmen, öğretmenler odasında oturuyor burada bu saatte idarenin verdiği görevi yapar diyor yönetmelik ama öğretmen bunu bir dinlenme saati olarak kendine görüyor, bu saati kaynaştırma eğitimiyle destek eğitim odasında geçirmek istemiyorlar. Bunu da mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışıyor ve işte idareye bazı bahaneler üretiyor, işte öğrenci gelmedi, öğrenci bugün istekli değil gibi ya da işte kendisi işte bu şeyden ne kadar uzak durabilirsem diye kendini biraz çekiyor. Bunun da belli bir şeye bağlanması gerekiyor isteğe bağlı değil de bir standarda bağlanması gerekiyor.”

Y5 yönetici: “...hem ayrı bir özel eğitim bölümünün hem de her bir eğitim fakültesinde her bölüm için zorunlu ders olarak bu derslerin okutulması, bir de en az iki yıl uygulamalı ders öğretmenlerin özel eğitimle ilgili her özel eğitime yönelik ders olması, öğretmenlik uygulaması dersinde bile bunun yapılması gerektiğine inanıyorum.”

“Rehber öğretmen” temasında; rehber öğretmen sayısı (f:6), aile eğitimi (f:3), rehber öğretmen normu (f:2), hizmetiçi eğitim (f:2), yardımcı öğretmen (f:1), iş yükü (f:1), uzman görevlendirme (f:1), lisans eğitimi (f:1) ve alınan eğitimlerin uygulanması (f:1) olmak üzere 9 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 2 yönetici ve 4 destek öğretmeni okullarda rehber öğretmen sayısının artırılmasını önermişlerdir. 1 yönetici ve 2 destek öğretmeni rehber öğretmenlerin aile eğitimi vermesini

önermişlerdir. 2 yönetici, okullarda öğrenci sayısına bakılmaksızın rehber öğretmen normu verilmesini önermişlerdir. 2 destek öğretmeni, rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim almasını önermişlerdir. 1 destek öğretmeni rehber öğretmenlere yardımcı öğretmen verilmesini, 1 destek öğretmeni, rehber öğretmenlerin iş yükünün azaltılmasını önermişlerdir. 1 destek öğretmeni, destek oda eğitimi ile ilgili uzmanların görevlendirilmesini, 1 destek öğretmeni rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili lisansta daha fazla ders görmelerini önermişlerdir. 1 destek öğretmeni rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitimde aldıkları eğitimleri uygulamaya koymalarını önermiştir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Rehber öğretmen” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“...rehber öğretmenlerin sayısı artırılabilir ya da rehber öğretmenlerine yardımcı öğretmen grupları ya da ne biliyim bu sınıf öğretmenlerine özel eğitimler vererek, bep planlarını hazırlanmasına kolaylık olması sağlanabilir.”*

D2 öğretmen: *“...daha fazla aileler bilinçlendirilebilir. Aileyi bilinçlendirme yönüne daha fazla gidilebilir daha sık ve daha az kişiyle yapılırsa daha verimli olabilir.”*

D3 öğretmen: *“...rehberlik öğretmenlerinin sayısı artırılabilir. Onların ekstrasdan görevleri varsa azaltılıp daha kaliteli görevler verilebilir. Ya da onunla ilgili rehberlik hizmetlerinin hani tamam ona görev verildiyse ayrıca destek oda için ayrı uzmanlar o zaman görevlendirilip okullara gönderilebilir.”*

D4 öğretmen: *“...hizmetiçi eğitimler verilebilir. Ama dediğim gibi hizmetiçi eğitimlerimizin amacına ulaşması gerektiğini düşünüyorum. Rehber öğretmenlerin sayılarının da artırılması hatta zorunlu hale gelmesi gerekiyor. Rehber öğretmenlerimizin, hizmetiçi eğitiminde aldığı dersleri okullarda uygulama zorunluluğunun olması gerektiğini düşünüyorum. Örnek veriyorum hizmetiçinde anlatılan bir uygulamayı okullardaki velilere anket yaparak, soru sorarak veya veli tanıma fişi öğrenci tanıma fişi uygulayarak bunu tekrar hizmet içi eğitiminde dönütünün sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”*

D5 öğretmen: *“...rehber öğretmenlerin eee sayısı ve özel eğitime yönelik yeterliliklerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Yani bu anlamda rehber öğretmenler biraz daha donanımlı olarak okullarda görevlendirilmeli, yani onlar da lisanstan itibaren özel eğitim alanında daha da uzmanlaşarak okullara gelmelidir ki bize de rehberlik yapabilsinler.”*

Y3 yönetici: “...norm, rehber öğretmen normu yok ondan dolayı da işte okul müdürü veya müdür yardımcısı nezaretinde tamamlanmaya çalışılıyor. Ama bizim de branşımız olmadığı için biz gerektiği kadar yararlı olamıyoruz. Ne kadar kendimizi zorlarsak zorlayalım o sene sonundaki rehberlik değerlendirme faaliyetleri ve mebbisin hem ilkokulda hem ortaokulda biz her sene şunu yazıyoruz; dikkate alınmıyor. Dediğim, bakanlık veyahut da ilgili birimler bu görüşleri her sene doldurmanın bir mantığı falan yok. Dikkate alınmıyorsa doldurmamıza da gerek yok. İki bin on yılından bu tarafa aynı cümlelerle yazıyorum, diyorum kine hangi okul olursa olsun öğrenci sayısı ne olursa olsun rehber öğretmen on öğrenci de olsa bir ihtiyaçtır. Norma, öğrenci sayısına bakılmaması lazım, norma böyle bir madde eklenerek her okulda en azından öğrenci sayısına göre işte atıyorum 100 öğrencisi de varsa bir öğretmen bir rehber öğretmen bulunma şartı getirilmesi gerekiyor. Getirilmediği zaman her şey eksik, destek eğitim odası açma zorunluluğu var, destek eğitim odasının ne olduğunu kimse bilmiyor. Öğrenmek için gayret ediliyor ama bir rehber öğretmen bunun yönlendirmesini yapması gerekiyor, hem idare hem öğretmeni yönlendirmesi gerekiyor.”

Y5 yönetici: “...rehber öğretmenlerin bu çocukların özellikle ailelerine yönlendirme ve adı üstünde rehberlik yapması lazım.”

“Yönetici” temasında; farkındalık eğitimi (f:5), hizmetiçi eğitim (f:4), yönlendirme ve rehberlik (f:1), görevden alma (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. 3 destek öğretmeni, yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık eğitimleri almasını önermişlerdir. 2 yönetici, özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. 1 yönetici, yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde personele gerekli rehberlik ve yönlendirmeyi yapmalarını önermiştir. 1 destek öğretmeni yöneticilerin yetersiz bulunmaları durumunda görevden alınmasını önermiştir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Yönetici” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “...öğretmenlerimiz eee nasıl böyle farkındalık kazandırmak için bu öğrencilerin eğitimini verdik, idarecilerimize de verilmeli çünkü en başta okul idaresi öğrencisini sahiplenmeli ki öğretmenlere kabul ettirmeli bu çocukları...”

D3 öğretmen: “...eğitim verilebilir. Özel çocuklarla ilgili sadece öğretmenlerin göreviymiş gibi değil de ya müdür de o okuldaki bütün özel çocukları onların tanılarını ne tür

sıkıntıları olduğunu bilmek zorunda bence yani, bana bir çocuğu sana şu çocuğu verdim. Bu destek odasında sen bununla berabersin dediğinde bana onun ne olduğunu da anlatabilmeli mesela ben kendim öğreniyorum çünkü...”

D4 öğretmen: *“...destek odası eğitimi ile ilgili kesinlikle hizmet içi eğitiminden geçmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

D5 öğretmen: *“...yöneticilerin özellikle kaynaştırma öğrencilerine işte destek eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilere yönelik yine hizmet içi eğitimlerle hem farkındalıklarının artırılması, hem de uygulamaya yönelik de bazı etkinlikler şeklinde eğitimler almaları gerektiğini düşünüyorum.”*

Y2 yönetici: *“...yöneticilere de bu konuyla ilgili seminer, ama seminer şeyde kalmamalı teoride kalmamalı. Pratik nasıl yapacağız, böyle bir öğrenci olduğunda uygulamamız nasıl olacak? Bunları ya bunlarla ilgili çözüm önerileri olması gerekiyor.”*

Y4 yönetici: *“...idarecilerin de eğitim alması eee öğretmen için söylediğimiz nitelikli eğitimi idareciler olarak almalıyız. Yönetmeliklerin bu sınıfların öğrencilerin müfredatın idare tarafından bilinmesi öğrenilmesi gerekiyor.”*

“Araç gereç” temasında; uygun araç gereç temini (f:5), bakanlık desteği (f:3) ve materyal hazırlama (f:2) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, 4 destek öğretmeni ve 1 yönetici öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun araç ve gerecin temin edilmesini önermişlerdir. 2 destek öğretmeni ve 1 yönetici bakanlığın okullara araç gereç desteği sağlamasını önermişlerdir. 2 destek öğretmeni ise öğretmenlerin kendilerinin materyal hazırlamasını önermişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Araç gereç” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: *“...okul yöneticileri araç gereç temini yapabilir ya da bakanlıktan destek oda eğitimi için araç gereç, malzemeler istenebilir.”*

D2 öğretmen: *“...destek eğitiminde sosyallik de önemli, oyuna yöneltmek de önemli, sıkılmadan becerilerini geliştirmek de önemli bunla alakalı oyunlar satın alınabilir ve materyaller hazırlanabilir.”*

D3 öğretmen: *“...materyal hazırlama konusunda bize bir eğitim verilebilir eee bu konuyla ilgili uzmanlar okullarımıza gelip bize destek verebilirler.”*

D4 öğretmen: “...öğrencilerin hangi konularda eksiği var ya da hangi konularda eğitim alacaksa o okullarda nelerin eksik olduğu öğretmenler tarafından veya idareciler tarafından okul başlamadan önce tespit edilip onların giderilmesi gerekiyor.”

D5 öğretmen: “...bakanlık nezdinde eee bu araç gerecin destek eğitim odalarına uygun bir şekilde gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Y1 yönetici: “...rehberlik genel müdürlüğünün işte sene başında kitapları inceleyerek, kitapta hangi araç gereçlere ihtiyaç varsa kitaplarla birlikte bunları bize göndermesi gerekiyor. Biz de öğrencilere dağıtmamız gerekiyor.”

“Ortam” temasında; ayrı sınıf oluşturma (f:5) ve okul veli işbirliği (f:1) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 3 destek öğretmeni ve 2 yönetici destek eğitimi için ayrı bir sınıf oluşturulmasını önermişlerdir. 1 destek öğretmeni, okul ve veli işbirliği ile destek eğitim odasının ortamının uygun şekilde düzenlenmesini önermiştir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Ortam” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D3 öğretmen: “...eğer uygunsa bir sınıfı oluşturulması gerekiyor. Asla normal sınıflarda ders verilmemesi gerekiyor. Bir de bunun için o çocuklara özel eee daha eğlenceli daha dikkat çekici ve hizmete uygun araç gereçlerle donatılmış bir sınıf olması lazım eee eğer milli eğitim ya da bakanlık tarafından bu konuda daha çok ödenek ayrılmalı. Daha çok destek verilirse bu konuda daha başarılı olunacağını düşünüyorum.”

D5 öğretmen: “...mümkün oldukça okullarda ayrıca bir eee destek eğitimi odası ayarlanmalı. Sınıflardan birisi destek eğitim odası şeklinde düzenlenmeli, buranın araç gereç ve ortamı özel gereksinimli bütün öğrencilere hitap edecek şekilde ayarlanmalı...”

Y5 yönetici: “...artık yeni yapılan okullarda buna göre dizayn edilmesi her ihtiyaca cevap verecek şekilde projelendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani her oda destek odası olamaz. Ya bugün müdür odası, öğretmenler odası da olabilir, her yer olur diyorsun, ne çok iyi oluyor! Verim alınamıyor, dolayısıyla bunların hepsini bir gözden geçirilmesi lazım.”

“Planlama” temasında; öğretmen ve öğrenci belirleme (f:3), araç gereç ve fiziki yapı (f:2) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar incelendiğinde; 3 destek öğretmeni, destek oda eğitiminde görevlendirilecek öğretmen ve eğitim alacak öğrencilerin önceden belirlenmesini önermişlerdir. 2 yönetici, destek oda eğitimi için gerekli fiziki yapı

ve araç gerecin okul çevresi ve nüfusu göz önünde bulundurularak planlanmasını önermişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Planlama” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitimi öğrencilerinin profili çıkartılarak, daha önce dersler başlamadan önce okuldaki bütün öğretmenler bir araya gelip, ortamda hangi materyaller kullanılacak eee vereceğimiz derslere yönelik müfredatta ne mevcutsa onlara yönelik materyal, fotokopiler her şey hazırlanıp, oyun çocuğun oynayıp da sonuçta destek eğitiminde sosyallik de önemli oyuna yöneltmek de önemli sıkılmadan becerilerini geliştirmek de önemli...”

D4 öğretmen: “...öğrencilerin hangi konularda eksiği var ya da hangi konularda eğitim alacaksa o okullarda nelerin eksik olduğu öğretmenler tarafından veya idareciler tarafından okul başlamadan önce tespit edilip onların giderilmesi gerekiyor.”

Y4 yönetici: “...önceden bir plan program yapılmalı. Bu öğrencilerin düzeyine göre engel durumlarına göre sınıflar önceden tasarlanmalı. Biz bunun tam tersi önce öğrenciyi alıyoruz, sonra sınıfı buluyoruz. Bir müddet sonra aksamalar meydana geliyor. Öğretmen hocam şu da olsaydı, bu da olsaydı, şunu da yapsak, bu sefer sonradan ekleme yaparak gidiyor. Bunun daha derli toplu baştan planlanıp programlanması gerekiyor. Çünkü bu bir ihtiyaç, bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının da karşılanması gerekiyor. Bunun için de ayrıyeten planlaması gerekir.”

“Öğrenci” temasında; öğrenciyi tanıma (f:3), bilgilendirme ve rehberlik (f:2) ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri (f:1) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 2 destek öğretmeni ve 1 yönetici, öğrenciyi daha iyi tanıdığı için, öğrencinin kendi sınıf öğretmeninin destek eğitimi vermesini önermişlerdir. 2 destek öğretmeni, destek oda eğitimi alan öğrenciye gerekli rehberliğin, diğer öğrencilere ise gerekli bilgilendirmenin yapılmasını önermişlerdir. 1 destek öğretmeni ise kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılmasını önermiştir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Öğrenci” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitimi verdiğimiz çocuğun bizim sınıfımızda olması da açıkçası çocuğu tanımak adına belki bir artı olabilir.”

D4 öğretmen: “...öncelikle yani eee hangi sınıf öğretmeni okutuyorsa, eğer öğretmen istiyorsa sınıf öğretmenine verilmesi taraftarıyım. Bu şekilde hem öğretmen öğrencisini tanımış oluyor. Hem de eksiklerini daha iyi bildiği için destek odası uygulamasında daha başarılı olacağını düşünüyorum.”

D5 öğretmen: “...aile, öğretmen, öğrenci, yönetici bütün paydaşların; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı olduğu, aynı haklara sahip olduğu hakkında fikir sahibi olması ve bunlara yönelik etkinlikler düzenlemesi gerektiğini düşünüyorum.”

Y4 yönetici: “...kendi sınıf öğretmenin vermesi bence daha sağlıklı olur diye düşünüyorum.”

“Etiketleme” temasında; yönetici farkındalık (f:1), pozitif ayrımcılık (f:1), velilerin bilgilendirilmesi (f:1) ve tersine kaynaştırma (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; destek oda eğitimindeki etiketlemeyi önlemek için; 1 destek öğretmeni yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık eğitimi almasını, 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılmasını, 1 destek öğretmeni velilere gerekli bilgilendirmenin yapılmasını, 1 yönetici tersine kaynaştırma uygulamasını önermişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Etiketleme” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1 öğretmen: “...başta okul idaresinin bu öğrencileri sahiplenmesi lazım, en başta okul idaresi sahiplenecek...”

D4 öğretmen: “...velilerle toplantı yapıp, yani sınıf öğretmeni kendisi zaten, kendi velileri, kendi öğrencileri tanıdığı için destek eğitim kursu veren öğretmen değil de bunu sınıf öğretmenin yapması gerektiğini düşünüyorum.”

Y3 yönetici: “...onlara pozitif ayrımcılık yapılması gerekiyor. Ne olursa olsun bunlar özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, bu herkesin çocuğu da olabilir.”

Y5 yönetici: “...mesela tersine kaynaştırma hiç yapılmıyor. Hiç görmedim ben dolayısıyla tersine kaynaştırmaya eee ve doğru eğitime özellikle bu çocuklarla paydaş olanların eğitimine filan ağırlık vermiyoruz, vermemiz lazım.”

“Veli” temasında, farkındalık eğitimi (f:3) kodu oluşturulmuştur. Bu kod incelendiğinde velilerden kaynaklı sorunların çözülmesi için; 1 destek öğretmeni ve 2 yönetici velilere

özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık kazandıracak eğitimler verilmesini önermişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Veli” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D5 öğretmen: “...toplumsal olarak yani aile, öğretmen, öğrenci, yönetici bütün paydaşların özel gereksinimli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı olduğu, aynı haklara sahip olduğu hakkında fikir sahibi olması ve bunlara yönelik etkinlikler düzenlemesi gerektiğini düşünüyorum.”

Y3 yönetici: “...veliye iyi anlatılması gerekiyor. Bakın ben üç okulda çalıştım üçü de böyle düzeydeydi. Biz veliye iyi anlattık, öğrenciye kabul ettiriyorsun zaten öğrencide sıkıntı yok, veliye kabul ettirme önemli veliye de idare kabul ettirir, ben bu kadar net söylüyorum.”

“Tanılama” temasında; rehberlik araştırma merkezinin doğru tanılması (f:2), kodu oluşturulmuştur. Bu kod incelendiğinde 2 destek öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere rehberlik araştırma merkezinde doğru tanı koyulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı destek öğretmenlerinin “Tanılama” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2 öğretmen: “...destek eğitime gelecek çocuğun eee ramlardan para alma ya da gerçekten ihtiyacı olan çocuğun belirlenerek gelmesi...”

D4 öğretmen: “...destek odası eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tespitinin tam yapılamaması...”

“Bütçe” temasında; bakanlık desteği (f:2) kodu oluşturulmuştur. Bu kod incelendiğinde; 1 yönetici ve 1 öğretmen bakanlığın okullara destek oda eğitimi için bütçe sağlamasını önermişlerdir.

Bazı yönetici ve destek öğretmenlerinin “Bütçe” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D3 öğretmen: “...milli eğitim ya da bakanlık tarafından bu konuda daha çok ödenek ayrılmalı, daha çok destek verilirse bu konuda daha başarılı olunacağını düşünüyorum.”

Y1 yönetici: “...milli eğitim bu öğrencilere fiziki şartlar anlamında ve bütçe anlamında özellikle daha fazla bütçe ayırması gerekiyor.”

5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan

Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sorusuna İkişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların sebepleri ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik görüşleri alınmıştır.

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin

Bulgular

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Araç gereç sorunu”, “Ortam sorunu”, “Öğretmen sorunu”, “Konumlandırma sorunu”, “Rehber öğretmen sorunu”, “Kaynaştırma sorunu”, “Yönetici sorunu”, “Bütçe sorunu”, “Veli sorunu” ve “Yardımcı personel sorunu” olmak üzere 10 tema ve bu temalarla bağlantılı 31 kod belirlenmiştir.

Tablo 55’te, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 55 Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Araç gereç sorunu	1. Araç gereç yetersizliği (Ö3, Ö5, Y1, Y3, Y4, Y5)	5	5
	2. Materyal eksikliği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y2)		
2. Ortam sorunu	3. Fiziki şartlar (Ö1, Ö3, Ö5, Y1, Y2, Y3, Y5)		
	4. Sınıf tasarımı (Ö4, Y4, Y5)		
	5. Küçük sınıflar (Y2)	5	5
	6. Sınıf mevcudu (Ö2)		
	7. Derslik yetersizliği (Y4)		
3. Öğretmen sorunu	8. Alan mezunu (Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y3, Y4)		
	9. Ücretli (Ö3, Ö4, Y1, Y3, Y4, Y5)		
	10. Mesleki yetersizlik (Ö4, Ö5, Y2, Y5)	4	5
	11. Kadrolu öğretmen eksikliği (Y3, Y4)		
	12. İki öğretmen (Ö5)		
4. Konumlandırma sorunu	13. Ayrıştırma (Ö1, Ö2, Ö4, Y2, Y3, Y5)		
	14. Kuytu köşe (Ö3, Ö5)	5	4
	15. Asansör (Y2, Y4)		
5. Rehber öğretmen sorunu	16. Rehber öğretmenlerin mesleki yetersizliği (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Y5)		
	17. Rehber öğretmen sayısının yetersizliği (Ö2, Ö3, Y2, Y3)	5	3
	18. Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği (Ö1, Ö3, Ö4, Y5)		
	19. Rehber öğretmen normu (Y3)		
6. Kaynaştırma sorunu	20. Etiketleme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y2, Y4, Y5)		
	21. Farkındalık (Ö3, Ö4, Y4)		
	22. Teneffüs (Ö2, Y1, Y4)		
	23. Dalga geçme (Ö1, Y4)	4	4
	24. Ayrıştırma (Y2, Y5)		
	25. Şikâyet (Ö2)		
	26. Lakap takma (Ö3)		
7. Yönetici sorunu	27. Alana ilişkin farkındalığın yetersiz oluşu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y2, Y4)	5	2
	28. Mesleki yetersizlik (Ö3, Ö4, Ö5, Y2)		
8. Bütçe sorunu	29. Bütçe ayrılmaması (Ö1, Ö2, Ö3, Y1, Y2)	3	2
9. Veli sorunu	30. Bilinçsiz veli (Ö5, Y2)	1	1
10. Yardımcı personel sorunu	31. Hizmetlerin yetersizliği (Ö3)	1	-

“Araç gereç sorunu” temasında; araç gereç yetersizliği (f:6) ve materyal eksikliği (f:6) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 4 yönetici ve 2 özel eğitim öğretmeni, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların başında araç gereç yetersizliğinin geldiği, ayrıca 5 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici, ders materyalleri konusunda eksiklikler olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

“Ortam sorunu” temasında; fiziki şartlar (f:7), sınıf tasarımı (f:3), küçük sınıflar (f:1), sınıf mevcudu (f:1) ve derslik yetersizliği (f:1) olmak üzere 5 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 4 yönetici ve 3 özel eğitim öğretmeni, okullarda özel eğitim sınıfları için fiziki şartların uygun olmadığını, 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıflarının tasarımının uygun olmadığını, 1 yönetici sınıfların küçük olduğunu, 1 özel eğitim öğretmeni sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, 1 yönetici özel eğitim sınıfı açmak için derslik sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Araç gereç sorunu” ve “Ortam sorunu” temalarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...özel eğitim sınıfında karşılaşılan yani en önemli sorunların başında bence materyal yetersizliği geliyor. Gerçekten eğitim materyallerinin yetersizliğinden dolayı verimli bir şekilde çalışamıyoruz.”

Ö3 öğretmen: “...materyal, araç gereç ve ortamla ilgili sorunlarımız var. Materyallerimiz yetersiz, ortamlar çok uygun değil özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için...”

Ö4 öğretmen: “...özel eğitim sınıflarında sınıf dizaynının özel eğitime uygun olmadığını düşünüyorum, materyal eksikimiz çok fazla...”

Y2 yönetici: “...özel eğitim sınıflarında karşılaşılan en önemli sorun materyal yetersizliği, çünkü onların daha çok daha geniş bir materyale ihtiyacı var. Materyal yetersizliği ve bunu bizim okulumuz açısından değerlendirirsem; sınıfların fiziki şartları özel eğitim sınıfları için uygun değil, hem sınıflar küçük. Çocuklar için yeterli alan yok, hem de materyal eksikliğimiz var, bence en önemli sorunlar bunlar.”

Y4 yönetici: “...normal eğitim sınıfından bozma sınıflar oluşturduk. İşte bunların eee engel durumuna göre, işte duvarlarının işte değişik yumuşak malzemelerle kaplanması gerekiyor. Bu şekilde talep de geldi yani biz kendi okul imkânlarımızla zaman zaman bunları karşılamakta zorluk çekiyoruz. Bunlar için ayrıyeten bir işte ödenek olması gerekiyor ki sınıfa öğrenci gelmeden hazırlanmalı, önceden bir plan program yapılmalı. Bu öğrencilerin düzeyine göre engel durumlarına göre sınıflar önceden tasarlanmalı biz bunun tam tersi önce öğrenciyi alıyoruz, sonra sınıfı buluyoruz. Bir müddet sonra aksamalar meydana geliyor...”

Y5 yönetici: “...yetersiz tamamen yetersiz ki bakanlık bu bağlamda bir proje geliştirdi. Bizzat sahadaki öğretmenlerden oyuncak yaptırıyor ama her şey de oyuncak değil fiziki

ortamı bir defa yetersiz. Yani biz her yerin özel eğitim sınıfı olacağını zannediyoruz eee güneş ışığı almasından tut da eee mobilyaların seçimi sade ve yalın olmasına kadar dikkat edilmesi lazım...”

“Öğretmen sorunu” temasında; alan mezunu (f:6), ücretli (f:6), mesleki yetersizlik (f:4), kadrolu öğretmen eksikliği (f:2) ve iki öğretmen (f:1) olmak üzere 5 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 3 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel eğitim sınıflarına, özel eğitim alanı dışından mezunların görevlendirildiğini, 2 özel eğitim öğretmeni ve 4 yönetici özel eğitim sınıflarına ücretli öğretmenlerin görevlendirildiğini, 2 özel eğitim öğretmeni kendilerini mesleki açıdan yetersiz gördüklerini, 2 yönetici, öğretmenleri mesleki açıdan yetersiz gördüklerini, 2 yönetici okullarda kadrolu öğretmen eksikliği olduğunu, 4 yönetici öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğunu, ayrıca 1 özel eğitim öğretmeni, iki öğretmenin aynı sınıfta görev almasını yanlış bulduklarını belirtmiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Öğretmen sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2 öğretmen: *“...elimden geleni yaptığıma inanıyorum. Ama yetmediğimiz yerlerde olabiliyordur. Ben alan mezunu olmadığım için bunun için de bizlere yöntem teknikle ilgili olarak seminerler verilebilir...”*

Ö3 öğretmen: *“...sürekli kendimizi yenilememiz gerekiyor, yani yetersiz olduğumuz anlarda oluyor. Hani şimdi ne yapacağım, bu işe yaramadı, bu işe yaramadı ne yapacağım? Dediğimiz anlar oluyor...”*

Ö4 öğretmen: *“...ücretli bir öğretmenim bu alandan mezun değilim bu alandan mezun olmadığım için öğrenciye karşı yaklaşımım yanlış olabilir. Kullanmam gereken materyali tekniği bilmiyorum. Bunları öğrensem bile bir şekilde daha önce herhangi bir şekilde uygulamada bulunmadığım için doğru uygulamada bulunup bulunmadığımdan da emin değilim, bundan dolayı yeterli olduğumu düşünmüyorum.”*

Y1 yönetici: *“...öğretmen alandan mezun öğretmen ihtiyacımız çok fazla eee bunla ilgili neden böyle düşünüyorum? İşletme mezunu, sosyoloji mezunu, felsefe mezunu gibi alan dışındaki öğretmenler eee özel eğitim sınıflarında ücretli olarak görevlendirildikleri için öğretmenler bunu sahiplenmiyorlar. Bu işi ve onların yetiştirilme işlemleri de alan içerisinde bize kalıyor...”*

Y3 yönetici : “...*özel eğitim sınıflarında karşılaşılan en önemli sorun kadrolu öğretmen eksiki...*”

Y4 yönetici: “...*en önemli sorun olarak öğretmen yetersizlii görüyoruz. Bizim 4 tane normumuz var ancak özel eğitim öğretmeni bu eğitimi almış branşı özel eğitim olan bir tane öğretmenimiz var. O da bu sene var geçen yıllarda o da yoktu. Biz bu boşluğu ücretli öğretmenlerle, bu işin branşı olmayan kişilerle özel eğitimle uzaktan yakından alakası olmayan eee kişilerin öğretmen olarak görevlendirilmesi en önemli sorun bu...*”

“Konumlandırma sorunu” temasında; ayrıştırma (f:6), kuytu köşe (f:2) ve asansör (f:2) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 3 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici, özel eğitim sınıflarının konumlandırıldıkları yerlerin, özel gereksinimli öğrencileri ayrıştırdığını, 2 öğretmen özel eğitim sınıflarının okulun kuytu ve ücra köşelerine yerleştirildiğini, 2 yönetici okulda asansör olmaması sebebiyle özel eğitim sınıflarının konumlandırılmasında problem yaşadıklarını belirtmiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Konumlandırma sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...*bizim öğrencilerimizin aslında engel türlerine göre mesela bedensel engeli varsa öğrencimizin hani çok üst katlarda olması biraz daha zor oluyor...*”

Ö2 öğretmen: “...*ayrıca sınıflar farklı koridorlarda bu da diğer çocuklarla kaynaşmalarına fırsat vermiyor...*”

Ö3 öğretmen: “...*özel eğitim sınıflarımız hep en kuytu, okuldaki en kuytu köşelere konumlandırılıyor...*”

Y2 yönetici: “...*bazı fiziksel yetersizlii olan öğrencilerimiz olabiliyor. O yüzden okulun fiziki şartlarına mesela bizim okula göre düşünürsem asansör yok...*”

Y3 yönetici: “...*diğer sınıflardan falan ayrılması gerekmiyor. Biz burada böyle yaptık ha kat kat ayırdık ama özel eğitim sınıflarını bilerek...*”

Y5 yönetici: “...*bir katının komple bunlara ayrılması daha iyi...*”

“Rehber öğretmen sorunu” temasında; rehber öğretmenlerin mesleki yetersizlii (f:5), rehber öğretmen sayısının yetersizlii (f:4), rehberlik hizmetlerinin yetersizlii (f:4), ve rehber öğretmen normu (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 4 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici, rehber öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğunu, 2 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici okullarda rehber öğretmen

sayısının yetersiz olduğunu, 3 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici okulda sunulan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu, 1 yönetici okullara rehber öğretmen normu verilmesi konusunda sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Rehber öğretmen sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...rehber öğretmenimiz zaten haftanın iki günü okula gelmekte ve hani çocukları tanıdığını da düşünmüyorum. Hani sınıflarımıza gelip, hani çocukları tanıma adına ya da onların aileleri ile iletişim kurma adına çalışmalar hiç yapılmadı şimdiye kadar...”

Ö3 öğretmen: “...Hiç bir çalışma yapılmadığı için hani yeterli mi hiç tartışmayacağım, bizim öğrencilerimizle rehber öğretmenin herhangi bir çalışması olmadı.”

Ö4 öğretmen: “...rehber öğretmenlerin bu konuda çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum, en başta bu alanda yetersizler...”

Ö5 öğretmen: “...rehber öğretmenler alandan biraz uzak kalıyorlar...”

Y2 yönetici: “...zaten okulumuzda bir rehber öğretmenimiz yok eee rehber öğretmenimizin olması, görevlendirme iki gün geldi öğretmenimiz ama tabi ki yeterli olamadı...”

Y3 yönetici: “...norm rehber öğretmen normu yok, ondan dolayı da işte okul müdürü veya müdür yardımcısı nezaretinde tamamlanmaya çalışılıyor, ama bizim de branşımız olmadığı için biz gerektiği kadar yararlı olamıyoruz...”

Y5 yönetici: “...hiç çalışma yaptıklarını düşünmüyorum. Hiç bir şey, ben rehber öğretmen değilim ama Altındağ’da çalışırken bunu ben yaptım. Rehber öğretmen hiç bir girişimde bulunmuyordu. Somut yaşadığım için dolayısıyla rehber öğretmenlerin bu çocukların özellikle ailelerine yönlendirme ve adı üstünde rehberlik yapması lazım...”

“Kaynaştırma sorunu” temasında; etiketleme (f:7), farkındalık (f:3), teneffüs (f:3), dalga geçme (f:2), ayırıştırma (f:2), şikâyet (f:1) ve lakap takma (f:1) olmak üzere 7 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 4 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin etiketlendiğini, 2 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yeterli farkındalığın bulunmadığını, 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin teneffüse akranlarıyla birlikte çıkmadıklarını, 1 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin dalga geçtiğini, 2 yönetici özel gereksinimli

öğrencilerin ayrıştırıldığını, 1 özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin şikâyet edildiğini, 1 özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere lakap takıldığını belirtmiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Kaynaştırma sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...teneffüslerde ya da öğle aralarında gözlemlediğimiz kadarıyla aaa bu engelli ya da sen özel eğitime gidiyorsun, şöyle böyle hani bu tarz olumsuz ifadeleri duyuyoruz.”

Ö2 öğretmen: “...diğer çocuklarla birlikte oyunlara katılamıyorlar, en ufak bir sorunda şikâyet ediliyor özel eğitim öğrencileri...”

Ö3 öğretmen: “...benim çocuklarıma lakap takabiliyorlar. İşte teneffüslerde çok değişik lakaplar takabiliyorlar, korkutabiliyorlar, işte kızdırıp kaçıyorlar hani bunlar olumsuz etkileşimler evet etkileşim halindeler ama olumsuz etkileşim bu nedenle dışlandıklarını düşünüyorum...”

Y1 yönetici: “...ancak bunların teneffüslerinin olmaması sıkıntı yaratıyor. eee bunlar için dediğim gibi çok özel bir program hazırlanması gerekiyor. Bakanlığın bu öğrenciler sanki okul içerisinde eee böyle bir yer ayarlanmış ve başıboş bırakılmış gibi sahipsizler, sahip çıkılmıyor...”

Y4 yönetici: “...küçük yaştaki çocukların hemen bunları ötelemesi, veyahut da bunun böyle bir eksiği var, onu tiye alması, dalga geçmesi zaman zaman görüyoruz yaşıyoruz...”

Y5 yönetici: “...biz böyle çocukları kaynaştırmıyoruz, buhar olup kaynaştırıyoruz, dolayısıyla çocukları yok ediyoruz...”

“Yönetici sorunu” temasında; alana ilişkin farkındalığın yetersiz oluşu (f:7) ve mesleki yetersizlik (f:4) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 2 yönetici, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik yeterli farkındalıklarının bulunmadığını, 5 özel eğitim öğretmenleri yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli farkındalıklarının bulunmadığını, 1 yönetici kendisini özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili mesleki açıdan yetersiz gördüğünü, 3 özel eğitim öğretmeni, yöneticilerin mesleki açıdan yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Yönetici sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum...”

Ö2 öğretmen: “...özel eğitim sınıflarının amacı, çocukların kaynaşmasını sağlamak yani diğer çocuklarla teneffüse çıkmalarına izin verilmemesi durumu var bizim okulumuzda, bu da olumsuz...”

Ö3 öğretmen: “...idareyle ilgili şöyle mesela yardımcı personel istihdamı konusunda olsun, işte engel grubuna göre sınıfların ayrılıyor olduğu gibi durumlar, hani bunları bilmediklerini fark ettim idarecilerin. Yani dolayısıyla mevzuatla ilgili özel eğitim yöntem teknikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini, işte onlara seminerler vesaire düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum...”

Ö4 öğretmen: “...yöneticilerimiz öğrencilerin özelliklerini bilmiyorlar, engel durumlarını tanımıyorlar. eee bu konuda bilgi sahibi değiller maalesef eee ve de özel eğitim le ilgili olan yönetmelik konusunda yeterli bilgiye de sahip değiller...”

Ö5 öğretmen: “...idareciler genelde alandan gelen insanlar değil, yeterli eğitim ve tecrübeleri yok...”

Y2 yönetici: “...yönetici olarak da düşünmüyorum, evet hepimizin gerek sınıf öğretmeni gerek yönetici işin uzmanları tarafından bizim bununla ilgili bilgiye sahip olmamız gerekiyor...”

Y4 yönetici: “...yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.”

“Bütçe sorunu” temasında; bütçe ayrılmaması (f:5) kodu oluşturulmuştur. Oluşturulan kod incelendiğinde; 3 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıflarına bütçe ayrılmadığını belirtmiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Bütçe sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...hani bir bütçe ayrılabilir ya da hangi materyallere ihtiyacımız olduğu görüş alınarak, eee bakanlık tarafından böyle bir bütçe sağlanabilir...”

Ö3 öğretmen: “...bakanlığın bir ödenek ya da materyal desteği sağlaması gerektiğini düşünüyorum.”

Y1 yönetici: “...milli eğitim bu öğrencilere fiziki şartlar anlamında ve bütçe anlamında özellikle daha fazla bütçe ayırması gerekiyor. Çok sıkıntı yaşıyoruz, ekstra bütçeleri olmadığı için...”

Y2 yönetici: “...onlara ayrı bir bütçe sağlanması gerekiyor. eee yani onların her türlü ihtiyacının karşılanması gerekiyor. Onların eee diğer sınıflardan ayrılmaması, hatta belki onlara daha fazla ayrıcalık tanınması gerekiyor. Yani onlar için ayrı bir bütçe ayrılıp, materyal ihtiyacının karşılanması ve sınıf ortamlarının donatılması gerektiğini düşünüyorum. Yani bunu bakanlık nezdinde ayrı bir bütçe ödenek olmalı.”

“Veli sorunu” temasında; bilinçsiz veli (f:2) konusunda 1 adet kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin 1 yönetici ve 1 özel eğitim öğretmeni velilerin özel gereksinimli öğrenciler konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları görüşünü belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Veli sorunu” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö5 öğretmen: “...bilinçsiz aile, destek sağlamayan okul yönetimi, öz verisiz öğretmen...”

Y2 yönetici: “...bazı veliler için eee ya bazı veliler bunu böyle düşünebiliyor, mesela çocuğu özel eğitim ihtiyacı var ama oradaki öğrenciler işte eee farklı benim çocuğum onlar gibi değil...”

“Yardımcı personel sorunu” temasında, hizmetlerin yetersizliği (f:1) konusunda 1 adet kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin 1 özel eğitim öğretmeni, yardımcı personelce özel gereksinimli öğrencilere sağlanması gereken hizmetlerin yetersiz olduğu görüşünü belirtmiştir.

“Yardımcı personel sorunu” temasına ilişkin özel eğitim öğretmenin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

Ö3 öğretmen: “...diğer bir sorunumuzda yardımcı personel sorunu yani yardımcı personelimiz eee yönetmeliğe göre istihdam edilmiyorlar. Bizimle birlikte çalışmadıkları için hani bizim katımızda bulunmadıkları için bununla ilgili sorunlar yaşıyoruz bir de... normalde yönetmeliğe göre bizim katımızda durup çocukların beslenmesi, tualeti gibi öz bakımla ilgili becerilerde destek olmaları, yardımcı olmaları gerekiyor. Çocukları tualete falan götürmeleri gerekiyor. Ancak biz götürüyoruz, bu da dersimizi bölüyoruz...”

Tablo 56’da, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 56

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarının Amacına Hizmet Etmesine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Olumsuz dönütler	1. Ayırıştırma (Ö2, Ö3, Ö4, Y5) 2. Teneffüs (Ö2, Y4) 3. Alan dışı öğretmen (Y1) 4. Ortam (Ö1)	4	3
2. Olumlu dönütler	5. Başarı (Ö5, Y2, Y4) 6. Kaynaşma (Y2, Y3)	1	3

Yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Olumsuz dönütler” ve “Olumlu dönütler” olmak üzere 2 tema ve bu temalarla bağlantılı 6 kod belirlenmiştir.

“Olumsuz dönütler” temasında; ayırıştırma (f:4), teneffüs (f:2), alan dışı öğretmen (f:1) ve ortam (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 1 yönetici ve 3 özel eğitim öğretmeni, özel eğitim sınıfı uygulamasında özel gereksinimli öğrenciler ayırıştırıldığı için uygulamanın amacına hizmet etmediğini, 1 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici özel eğitim sınıfı öğrencilerinin teneffüslere çıkartılmadığını, 1 yönetici, özel eğitim sınıflarında alan dışı öğretmenler çalıştığı için uygulamanın amacına hizmet etmediğini, 1 özel eğitim öğretmeni ise ortamın uygun olmaması sebebiyle, özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmediğini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Olumsuz dönütler” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet etmiyor aslında eee ya dediğim gibi hem materyal olarak hem çevresel, fiziksel şartlar açısından yetersiz kalıyor.”

Ö2 öğretmen: “...çocukların diğer çocuklarla birlikte teneffüse çıkmalarına okul idareleri izin vermiyor. Ayrıca sınıflar farklı koridorlarda, bu da diğer çocuklarla kaynaşmalarına fırsat vermiyor...”

Ö3 öğretmen: “...özel eğitim sınıflarımız hep en kuytu, okuldaki en kuytu köşelere konumlandırılıyor. Genel olarak gözlemlediğim kadarıyla benim çalıştığım okulda da

çocuklarla çok fazla etkileşim kuramıyorlar. Bu nedenle çok fazla sosyal etkileşim kurma fırsatları olmuyor...”

Y1 yönetici: *“...gerçekten amacına hizmet ettiğini düşünmüyorum. En önemlisi öğretmenlerin alan dışından geldiği için bu işi gerçekten program boyutunda bilmiyorlar. Kendilerini geliştirme adına da çaba sarf etmiyorlar. Özel eğitim öğretmenliğini işte kapısı kilitlenmiş üç beş öğrenciyle ilgilenmek olarak görüyorlar...”*

Y4 yönetici: *“...teneffüslerde bu öğrencilerimiz teneffüse çıkmıyorlar, fazla aynı ortamda bulunmuyorlar özel eğitim öğrencileri, sınıftalar onlar diğer öğrencilerimiz sınıftayken teneffüse çıkıyorlar...”*

Y5 yönetici: *“...benim için özel eğitim sınıflarının kendisi sorun, yani eee özel eğitim sınıfları açılırken düşünülen teoriyle uygulama birbiriyle örtüşmüyor. Yani amaçlanan hedef tamamen tersi oluyor...”*

“Olumlu dönütler” temasında; başarı (f:3) ve kaynaşma (f:2) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, görüşmeye katılan 2 yönetici ve 1 özel eğitim öğretmeni, özel eğitim sınıflarının amacına hizmet ettiği, 2 yönetici özel eğitim sınıfı uygulamasında özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştığı ve uygulamanın maçına hizmet ettiği görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yöneticilerin “Olumlu dönütler” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y2 yönetici: *“...evet özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet ediyor. Çünkü gerçekten öğrencilerimiz büyük bir özveriyle çalışılıyor eee ve öğrencilerimizin gerek veliler, gerek öğrenciler açısından hepsi çok mutlu...”*

Y3 yönetici: *“...evet özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet ettiğini ben düşünüyorum. Bizim burada da mesela benim geldiğim gün öğrenciler göreve başladığımda öğrenciler diğer öğrenciler teneffüse çıkıyordu, onlar sınıfta tutuluyordu. Ondan sonra onlar girdikten sonra özel eğitim sınıfı öğrencileri dışarı çıkartılıyordu. En büyük yanlışlık buydu. Ben geldiğim gün itibariyle buna son verdim. Diğer öğrencilerle birlikte her ortam yani bugün belirli gün ve haftalardaki törenler olsun, kutlamalar olsun, mesela teneffüste özel eğitim sınıfının öğrencileri diğer öğrencilerle iki yüz öğrenciyle birlikte çıkıyorlar...”*

Tablo 57’de, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, rehber öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 57

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Yetersiz rehberlik hizmetleri	1. Veli (Ö1, Ö4, Y5) 2. Öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4)	3	1
2. Yeterli rehberlik hizmetleri	3. Veli (Y1, Y4) 4. Öğrenci (Y4) 5. Öğretmen (Y1)	-	2
3. Nedenler	6. Mesleki yetersizlik (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y2, Y5) 7. Rehber öğretmen sayısı (Ö1, Ö2, Ö3, Y2, Y3) 8. İş yükü (Ö3, Y5) 9. İletişim eksikliği (Ö2, Ö5) 10. Norm (Y3)	5	3

Yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Yetersiz rehberlik hizmetleri”, “Yeterli rehberlik hizmetleri”, “Nedenler” olmak üzere 3 tema ve bu temalarla bağlantılı 10 kod belirlenmiştir.

“Yetersiz rehberlik hizmetleri” temasında; veli (f:3) ve öğrenci (f:3) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 1 yönetici ve 2 özel eğitim öğretmeni, velilere yönelik rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu, 3 özel eğitim öğretmeni, öğrenciye gereken rehberlik hizmetinin sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Yetersiz rehberlik hizmetleri” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...rehber öğretmenimiz zaten haftanın iki günü okula gelmekte ve hani çocukları tanıdığını da düşünmüyorum. Hani sınıflarımıza gelip hani çocukları tanıma adına ya da onların aileleri ile iletişim kurma adına çalışmalar hiç yapılmadı şimdiye kadar...”

Ö2 öğretmen: “...bizim okulumuzdan ben söyleyeyim öğretmen haftada iki gün geliyor, bu da çok yetersiz kalıyor...”

Ö4 öğretmen: “...Rehber öğretmenlerin bu konuda çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. En başta bu alanda yetersizler, nasıl özel eğitim alanında nasıl uygulamalarda bulunmaları gerektiğini, gerek bu öğrencilere gerek öğrenci velilerine karşı tavırlarının ve tutumlarının eee çok da bir bilgiyle yüklü olduğunu zannetmiyorum...”

Y5 yönetici: “...rehber öğretmenlerin bu çocukların özellikle ailelerine yönlendirme ve adı üstünde rehberlik yapması lazım.”

“Yeterli rehberlik hizmetleri” temasında; veli (f:2), öğrenci (f:1) ve öğretmen (f:1) olmak üzere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 2 yönetici, rehber öğretmenlerin velilere gerekli rehberlik hizmetini sağladığını, 1 yönetici öğrencilere ve 1 yönetici ise öğretmenlere, rehber öğretmenlerin gerekli rehberliği yaptığını belirtmişlerdir.

Bazı yöneticilerin “Yeterli rehberlik hizmetleri” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y1 yönetici: “...rehber öğretmenlerle dediğimi gibi ayda bir mutlaka özel eğitim sınıflarına gidiyorlar...”

Y4 yönetici: “...birebir özel eğitim öğrencileriyle de velileriyle de ilgileniyorlar...”

“Nedenler” temasında; mesleki yetersizlik (f:6), rehber öğretmen sayısı (f:5), iş yükü (f:2), iletişim eksikliği (f:2) ve norm (f:1) olmak üzere 5 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 2 yönetici ve 4 özel eğitim öğretmeni rehber öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduklarını, 2 yönetici ve 3 özel eğitim öğretmeni okullarda rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğunu, 1 yönetici ve 1 özel eğitim öğretmeni iş yükünün fazla olması sebebiyle rehberlik hizmetlerinin aksadığını, 2 özel eğitim öğretmeni rehber öğretmenlerinin yeterince iletişim kurmadığını, 1 yönetici ise okullarda öğrenci sayısının az olması sebebiyle rehber öğretmen normunun olmadığını belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Nedenler” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...sebepleri yani iletişim kopukluğu olabilir. eee dediğim gibi rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri hani bir araya gelerek yine konuşup çocuklara daha

nasıl verimli olunabilir, aileleriyle nasıl iletişim kurulabilir? Bu konuda onunla ilgili konuşmalar yapılabilir...”

Ö3 öğretmen: “...sadece iki gün geldiği için yeterli günü yok, yeterli zamanı olmadığını düşünüyorum. Rehber öğretmenlerinin sayısı artırılmalı ve özel eğitim konusunda bilgili olmaları gerektiğini düşünüyorum...”

Ö4 öğretmen: “...rehber öğretmenlerin bu konuda çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum en başta bu alanda yetersizler...”

Y2 yönetici: “...görevlendirme iki gün geldi öğretmenimiz ama tabi ki yeterli olamadı.”

Tablo 58’de, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 58

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. İstihdam	1. Alan dışı (Ö2, Ö4, Y1, Y3, Y4) 2. Ücretli (Ö3, Ö4, Y1, Y3, Y4) 3. İki öğretmen (Ö5)	4	3
2. Mesleki yetersizlik	4. Yöntem ve teknik (Ö3, Ö4) 5. Alan bilgisi (Y2, Y5)	2	2
3. Mesleki yeterlik	6. Başarı (Ö1, Ö5)	2	-

Yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “İstihdam”, “Mesleki yetersizlik” ve “Mesleki yeterlik” olmak üzere 3 tema ve bu temalarla bağlantılı 6 kod belirlenmiştir.

“İstihdam” temasında; alan dışı (f:5), ücretli (f:5), iki öğretmen (f:1) olmak zere 3 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici alan dışı öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında görev almasının beklenen yeterliği sağlamadığını, 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel eğitim sınıflarında ücretli öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını, 1 özel eğitim öğretmeni ise aynı sınıfta iki öğretmenin görev almasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir.

“Mesleki yetersizlik” temasında; yöntem ve teknik (f:2) ve alan bilgisi (f:2) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan eğitimlerde yöntem ve teknikler konusunda yetersiz kaldıklarını, 2 yönetici ise öğretmenlerin özel eğitim alan bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“Mesleki yeterlik” temasında; başarı (f:2) kodu oluşturulmuştur. Oluşturulan kod incelendiğinde; görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni kendilerini alanda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2 öğretmen: “...elimden geleni yaptığıma inanıyorum ama yetmediğimiz yerlerde olabiliyordur. Ben alan mezunu olmadığım için bunun için de bizlere yöntem teknikle ilgili olarak seminerler verilebilir...”

Ö3 öğretmen: “...özel eğitim yeni bir alan çok yeni teknikler yeni yöntemler sürekli artıyor ve biz çok fazla yelpazesi çok geniş olan öğrenci kitlesiyle bir aradayız. Çünkü her çocuk çok bireysel, biricik ve çok özel ,o yüzden bizim yöntem teknikler konusunda daha fazla yani her yöntemden haberdar olmamız gerekiyor...”

Ö4 öğretmen: “...hayır bulmuyorum eee çünkü ücretli bir öğretmenim bu alandan mezun değilim. Bu alandan mezun olmadığım için öğrenciye karşı yaklaşımım yanlış olabilir, kullanmam gereken materyali tekniği bilmiyorum...”

Y1 yönetici: “...öğretmen alandan mezun öğretmen ihtiyacımız çok fazla eee bununla ilgili neden böyle düşünüyorum? İşletme mezunu, sosyoloji mezunu, felsefe mezunu gibi alan dışındaki öğretmenler eee özel eğitim sınıflarında ücretli olarak görevlendirildikleri için öğretmenler bunu sahiplenmiyorlar. Bu işi ve onların yetiştirilme işlemleri de alan içerisinde bize kalıyor...”

Y3 yönetici: “...hep ücretli öğretmenlerle çalışıyoruz, ücretli öğretmenlerin hiç birinin branşı değil...”

Y4 yönetici: “...boşluğu ücretli öğretmenlerle bu işin branşı olmayan kişilere özel eğitimle uzaktan yakından alakası olmayan ee kişilerin öğretmen olarak görevlendirilmesi en önemli sorun...”

Tablo 59’da, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yöneticilerin yeterliklerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 59

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1 Mesleki yetersizlik	1. Özel eğitim alan bilgisi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y2, Y4) 2. Mevzuat bilgisi (Ö3, Ö4, Y4)	5	2
2 Mesleki yeterlik	3. Problem çözme (Y1) 4. Kişisel gelişim (Y3, Y5)	-	3

Yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yanıtlarına göre; “Mesleki yetersizlik” ve “Mesleki yeterlik” olmak üzere 2 tema ve bu temalarla bağlantılı 4 kod belirlenmiştir. “Mesleki yetersizlik” temasında; özel eğitim alan bilgisi (f:7), mevzuat bilgisi (f:3) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşmeye katılan 2 yönetici kendilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz oldukları, 5 özel eğitim öğretmeni yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki açıdan yetersiz olduğu, 2 özel eğitim öğretmeni yöneticilerin mevzuata ilişkin yeterli bilgisinin bulunmadığı, 1 yönetici özel eğitim mevzuatına ilişkin kendisinin yetersiz olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

“Mesleki yeterlik” temasında; problem çözme (f:1) ve kişisel gelişim (f:2) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 1 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan problemleri çözebildiği, 2 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini geliştirdiği görüşlerini belirtmişlerdir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin yönetici yeterliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum...”

Ö3 öğretmen: “...idareyle ilgili şöyle mesela yardımcı personel istihdamı konusunda olsun, işte engel grubuna göre sınıfların ayrılıyor olduğu gibi durumlar hani bunları bilmediklerini fark ettim. İdarecilerin yani dolayısıyla mevzuatla ilgili özel eğitim yöntem teknikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini, işte onlara seminerler vesaire düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum...”

Ö4 öğretmen: “...yöneticilerimiz öğrencilerin özelliklerini bilmiyorlar, engel durumlarını tanımıyorlar eee bu konuda bilgi sahibi değiller...”

Y1 yönetici: “...öğretmenler buraya geldiklerinde çözüm önerisi sunarak gönderiyorum...”

Y3 yönetici: “...bizim şu anda bizim buradaki özel eğitim sınıflarına sağladığımız desteği ve ilçe için düşünüyorum daha hiç bir okulda sağlandığına da inanmıyorum...”

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmanın beşinci sorusunda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özel eğitim sınıfı uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümlerini belirlemeye yönelik görüşleri alınmıştır. Yönetici ve özel eğitim öğretmenlerin yanıtlarına göre; “Kaynaştırma”, “Öğretmen”, “Konumlandırma”, “Araç gereç”, “Ortam”, “Rehber öğretmen”, “Yönetici”, “Bütçe”, “Yardımcı personel” olmak üzere 9 tema ve bu temalarla bağlantılı 51 kod belirlenmiştir.

Tablo 60’ta, yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 60

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	Özel eğitim öğretmeni (f)	Yönetici (f)
1. Kaynaştırma	1. Farkındalık oluşturma (Ö1, Ö2, Ö4, Y4, Y5) 2. Sosyal etkinlik (Ö3, Ö5, Y2, Y3, Y5) 3. Yarı zamanlı kaynaştırma (Ö3, Ö5, Y1, Y2, Y5) 4. Teneffüs (Ö2, Ö3, Y3, Y4) 5. Ortak etkinlik (Ö1, Y2, Y3, Y5) 6. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri (Ö3) 7. Toplumu bilinçlendirme (Ö4) 8. Oyun alanı tasarlama (Ö4) 9. Aile eğitimi (Ö5) 10. Aile öğretmenliği (Y5) 11. Gölge öğretmenlik (Y5) 12. Tersine kaynaştırma (Y5) 13. Tam zamanlı kaynaştırma (Y5) 14. Özel eğitim sınıfını kapatma (Y5)	5	5
2. Öğretmen	15. Seminer (Ö2, Ö4, Y1, Y2, Y5) 16. Yöntem ve teknik öğrenme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) 17. Alan mezunu öğretmen (Y1, Y3, Y4) 18. Lisans eğitimi (Ö3, Y2, Y5) 19. Diğer öğretmenlere yönelik farkındalık (Ö3, Ö5) 20. Nitelikli eğitim alan ücretli (Ö3) 21. YÖK ve MEB iş birliği (Ö3) 22. Üniversitede uygulamalı eğitim (Y5) 23. 540 saatlik kurs (Y3) 24. Bakanlık öğretmen planlaması (Y3) 25. Sınıfta tek öğretmen çalıştırma (Ö5) 26. Lisansla özel eğitim kontenjanı (Y3)	5	5
3. Konumlandırma	27. Diğer sınıflara yakın (Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y3) 28. Giriş kat (Ö1, Y2, Y4) 29. Sosyal alanlara yakın (Ö3, Ö5) 30. Ayrı bir okul (Y2, Y4) 31. Ayrı bir kat (Y5)	5	5
4. Araç gereç	32. Bakanlık desteği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y1, Y2) 33. Materyal (Ö1, Ö3, Ö5) 34. Çalıştay (Y5) 35. Araç gereç listesi (Y3)	5	4
5. Ortam	36. Bakanlık düzenlemesi (Ö3, Y1, Y2) 37. Engel durumuna göre tasarım (Ö1, Y4, Y5) 38. Sınıf mevcudunu azaltma (Ö2, Ö5) 39. Sivil toplum desteği (Y3)	4	5
6. Rehber öğretmen	40. Düzenli toplantılar (Ö1, Ö5, Y5) 41. Aile eğitimi (Y2, Y5) 42. Tam zamanlı kadrolu öğretmen (Y2, Y3) 43. Özel eğitimde uzmanlaşma (Ö2) 44. Rehber öğretmen sayısı (Ö3) 45. Seminer (Ö4) 46. Lisans eğitimi (Ö4)	5	3
7. Yönetici	47. Seminer (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2) 48. Bilgilendirme (Ö2, Ö3, Ö5)	5	3
8. Bütçe	49. Bakanlık ödeneği (Ö1, Ö2, Ö3, Y1, Y2) 50. Sosyal destek (Ö4)	4	2
9. Yardımcı personel	51. Öz bakım konusunda yardım (Ö3)	1	-

“Kaynaştırma” temasında; farkındalık oluşturma (f:5), sosyal etkinlik (f: 5), yarı zamanlı kaynaştırma (f:5), teneffüs (f:4), ortak etkinlik (f:4), kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri (f:3), toplumu bilinçlendirme (f:1), oyun alanı tasarlama (f:1), aile eğitimi (f:1), aile öğretmenliği (f:1), gölge öğretmenlik (f:1), tersine kaynaştırma (f:1), tam zamanlı

kaynaştırma (f:1) ve özel eğitim sınıfını kapatma (f:1) olmak üzere 14 adet kod oluşturulmuştur.

Oluşturulan kodlar incelendiğinde “Kaynaştırma” temasında; 3 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimi ile ilgili tüm öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere yönelik farkındalık oluşturacak faaliyetler yapılmasını önermişlerdir. Görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel gereksinimli öğrencilerin de katılım gösterdiği sosyal faaliyetler düzenlenmesini önermişlerdir. Görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel eğitim sınıflarına öğrencilerin yarı zamanlı olarak kaynaştırılmasını önermişlerdir. Görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin diğer sınıflara devam eden akranları ile beraber teneffüse çıkmalarını önermişlerdir. Görüşmeye katılan 1 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrencileri de kapsayan ortak etkinlikler yapılmasını önermişlerdir. Görüşmeye katılan 1 özel eğitim öğretmeni okullarda kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin yapılmasını önermiştir. 1 özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenciler konusunda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasını önermiştir. Görüşmeye katılan 1 özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin de akranlarıyla beraber oynayıp yararlanabileceği oyun alanlarının tasarlanmasını önermiştir. 1 özel eğitim öğretmeni velilere aile eğitimi verilmesini önermiştir. Görüşmeye katılan 1 yönetici ise aile öğretmenliği, gölge öğretmenlik, tersine kaynaştırma, tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yapılmasını ve özel eğitim sınıflarının kapatılmasını önermiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Kaynaştırma” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: *“...olumlu etkileşimin artması için eee bence diğer öğrencilerin öğretmenleriyle bir iş birliği içerisine girilmesi gerekiyor. Hani bu konuda eee çocuklar sınıflarında uyarılabilir, konuşulabilir ve engelli öğrencilerin engel türlerinden çünkü sonuçta onları tanımıyorlar. Bu normal hani tanımayabilirler, engel türü nedir, engel nedir, nasıl onlarla iletişim kurabiliriz? Hani bunları bilemeyebilirler, anlatılması gerekiyor bence bununla ilgili ortak özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ortak çalışma yapabilir, çocuklara sınıflarda bu gibi durumlar anlatılabilir...”*

Ö3 öğretmen: *“...biz hep tam zamanlı özel eğitim sınıfında çocuklarla çalışıyoruz aslında bu çocukların yarı zamanlı kaynaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Belli saatlerde diğer çocuklarla aynı sınıfta yer almaları gerektiğini düşünüyorum. Böylece hem diğer çocuklar*

bu çocukları tanır ve korkmazlar. Çünkü korktuklarına da çok şahit oluyorum, hem de bizim çocuklarımız diğer çocuklardan sosyal beceriler öğrenirler. Yani yarı zamanlı kaynaştırma yapılması gerektiğini düşünüyorum. Teneffüslerde ders aralarında sık sık sosyal etkileşim fırsatları sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Bunun için de belirli gün ve haftalarda birlikte görev verilebilir, hani kaynaşmaları için yine...”

Ö4 öğretmen: “...sosyal ortamlarda bu tarz eee özel eğitim ihtiyacına sahip olan öğrencilerimizin, bireylerimizin daha fazla kullanabilecekleri alanların oluşturulması, mesela bir oyun parkına gittikleri zaman sadece o oyun parkının sadece normal gelişim gösteren bireylere göre değil de özel gereksinimli insanlara göre de dizayn edilmesi gibi yaşamsal alanlar oluşturulursa eğer daha fazla iç içe olur ve bu durum ortadan kalkar...”

Ö5 öğretmen: “...bu durumu önlemek için çocukları okul bünyesinde gerçekleştirilen sosyal etkinliklere dâhil edebiliriz, okul içerisinde bazı sorumluluklar verilebilir...”

Y2 yönetici: “...sosyal etkinlikleri ayrı planlıyoruz, sosyal etkinliklere ayrı gidiyoruz, gezi olsun farklı sosyal etkinliklerde diğer öğrencileri ayrı tutuyoruz eee o aşamada onları kaynaştırabiliriz. Hep beraber etkinlik yapabiliriz, bununla ilgili de bir çalışma bir öğretmenimiz bununla ilgili bir çalışma yapmıştı. Mesela kitap okuma çalışması diğer öğrencilerle özel eğitim öğrencilerinin kaynaştırmak için belli derslerde aynı sınıflarda ders almışlardı, gayet de güzel olmuştu...”

Y3 yönetici: “...bizim burada da mesela benim geldiğim gün öğrenciler göreve başladığımda öğrenciler, diğer öğrenciler teneffüse çıkıyordu, onlar sınıfta tutuluyordu. Ondan sonra onlar girdikten sonra özel eğitim sınıfı öğrencileri dışarı çıkartılıyordu. En büyük yanlışlık buydu. Ben geldiğim gün itibariyle buna son verdim. Diğer öğrencilerle birlikte her ortam yani bugün belirli gün ve haftalardaki törenler olsun, kutlamalar olsun mesela teneffüste özel eğitim sınıfının öğrencileri diğer öğrencilerle iki yüz öğrenciyle birlikte çıkıyorlar. İki yüz öğrenciye katılıyorlar. Her programın içerisine onlar var, onun için de en azında ne yapıyoruz, biz bunları yaparak toplum içerisinde kendisini kabul ettirebiliyor sosyalleşebiliyor ve kendisini ifade edebiliyor...”

Y5 yönetici: “...bu özel eğitim sınıflarının bağımlı kaynaştırma yöntemine ağırlık verme yoluyla çözülmesi gerekiyor. Mesela beden eğitimi, resim, müzik derslerinin ısrarla bu çocukların da diğer sınıftaki öğrencilerle birlikte işlemeleri bir ara formül olabilir... diğer çocuklar nasıl sosyal etkinliklerde görev veriyorsak, bunlara da aynı şekilde mesela biz ilçede şey yaptık resim sergisinde ayrı bir resim sergisi açmadık, özel çocuklara diğer

çocuklara yaptığımız resim sergisi içerisinde tablolarını sergiledik, bunlar önemli şeyler...”

“Öğretmen” temasında; seminer (f:5), yöntem ve teknik öğrenme (f:4), alan mezunu öğretmen (f:3), lisans eğitimi (f:3), diğer öğretmenlere yönelik farkındalık (f:2), nitelikli eğitim alan ücretli (f:1), YÖK ve MEB iş birliği (f:1), alan öğretmeni (f:1), lisans eğitiminde uygulamalı ders (f:1) ve akademisyen, öğretmen işbirliği (f:1), üniversitede uygulamalı eğitim (f:1), 540 saatlik kurs (f:1), bakanlık öğretmen planlaması (f:1), sınıfta tek öğretmen çalıştırma (f:1) ve lisansta özel eğitim kontenjanı (f:1) olmak üzere 12 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde görüşmeye katılan 2 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici, öğretmen yeterliklerinin artırılması için seminer düzenlenmesini önermiştir. 4 özel eğitim öğretmeni özel eğitim konusunda güncel yöntem ve tekniklerin takip edilmesi ve öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen 3 yönetici, özel eğitim sınıflarına özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin görevlendirilmesini önermişlerdir. Görüşme yapılan 1 özel eğitim öğretmeni ve 3 yönetici lisans eğitiminde tüm eğitim fakültelerinde özel eğitim alanı derslerinin artırılmasını önermişlerdir. 2 özel eğitim öğretmeni, diğer sınıf öğretmenlerine yönelik özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalık çalışmaları yapılmasını önermişlerdir. Görüşülen 1 özel eğitim öğretmeni, özel eğitim sınıflarına bu alanda nitelikli bir eğitim alan, ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesini önermiştir. 1 özel eğitim öğretmeni Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında bir bağ kurularak, fakültelerde geliştirilen yeni yöntem ve yaklaşımların öğretmenlerle paylaşılması ve okullarda uygulanmasını önermişlerdir. Görüşülen 1 yönetici, özel eğitim sınıflarına 540 saatlik özel eğitim kursu alan öğretmenlerin görevlendirilmesini önermiştir. 1 yönetici özel eğitim sınıflarındaki alan mezunu ihtiyacını karşılamak için bakanlığın planlama yapmasını önermiştir. Görüşülen 1 özel eğitim öğretmeni özel eğitim sınıflarında tek öğretmen çalıştırılmasını önermiştir. Görüşme yapılan 1 yönetici, eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği bölümü kontenjanlarının artırılmasını önermiştir.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Öğretmen” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: *“...kendimizi sürekli geliştirmemiz gereken bir bölüm aslında çünkü yenilenen programlar var. Farklı yöntem teknikler var. Sürekli takip etmemiz gerekiyor. eee o yüzden zaten öğrencilerin hep bireysel gelişimine uygun eee çalışmamız gerekiyor...”*

Ö2 öğretmen: “...alan mezunu olmadığım için bunun için de bizlere yöntem teknikle ilgili olarak seminerler verilebilir...”

Ö3 öğretmen: “...özel eğitim yeni bir alan, çok yeni teknikler yeni yöntemler sürekli artıyor ve biz çok fazla, yelpazesi çok geniş olan öğrenci kitlesiyle bir aradayız. Çünkü her çocuk, çok bireysel, biricik ve çok özel, o yüzden bizim yöntem teknikler konusunda daha fazla yani her yöntemden haberdar olmamız gerekiyor...”

Ö4 öğretmen: “...çeşitli seminerlere sürekli söylemiş olduğum gibi katılarak olabilir...”

Y1 yönetici: “...bakanlığın bununla ilgili uzun vadede politika yürütmesi gerekiyor. Özel eğitim sınıflarını cazip hale getirmesi gerekiyor. eee her ne kadar kadrolu öğretmenlere yüzde yirmi beş ek ders ücretinde farklılık vermiş olsa da ücretli öğretmenleri de sık sık ayda bir, en az ayda bir kez olmak üzere hizmet içi eğitim seminerleri alması gerekiyor...”

Y2 yönetici: “...lisans eğitiminde bu dersler verilebilir. Gerek zorunlu ders gerekse seçmeli derslerimiz vardı zaten lisans eğitimlerinde. Ama tabiki yeterli değildi. Bu tip çalışmalar yapılabilir zaten öğretmenliğe geçtikten sonra da aynı şekilde kurslar ve seminerlerle desteklenebilir. Yani mesela görme engelli bir öğrencimiz olduğunda buna verecek bir eğitimimiz yok bilmiyoruz. Çünkü ne yapacağımızı bilmiyoruz. İşitme engeli olabiliyor, dil problemi olabiliyor, bir sürü farklı öğrenciyle karşılaşabiliyoruz, hizmet içi eğitim olabilir...”

Y3 yönetici: “...540 saate tamamlayan adamı, ilkokul özel eğitim sınıflarında veya branş öğretmeni olup da bu 540 saat ile rehber öğretmen olarak geçenlere ne olursa olsun Türkiye’nin hangi yerinde olursa olsun özel eğitim sınıflarında öğretmen olarak da görev verilebilmesi gerekiyor. Ya onlar açısından da iyi, önlerinin açılması açısından kadro genişliği açısından daha büyük imkânlar sağlayacak...”

Y4 yönetici: “...bu alanda öğretmen yetiştirilmeli ve istihdam edilmeli. Özel eğitim alanında... lisans düzeyinde yeterli verilmesi gerektiğini düşünüyorum... öğretmen yetiştiren kurumların bu alanda öğretmen yetiştirmeleri ve bu alanda istihdam edilmesi gerekiyor öğretmenlerin...”

Y5 yönetici: “...hem ayrı bir özel eğitim bölümünün hem de her bir eğitim fakültesinde her bölüm için zorunlu ders olarak bu derslerin okutulması, bir de en az iki yıl uygulamalı ders öğretmenlerin özel eğitimle ilgili, her özel eğitime yönelik ders olması, öğretmenlik uygulaması dersinde bile bunun yapılması gerektiğine inanıyorum... bir branştan çok öğretmen alındığı zaman hemen onun fakültesini açıyoruz da biz özel eğitimle ilgili bu tarz

çalışmalar yapmıyoruz. Özel eğitimle ilgili seminerleri çoğaltmıyoruz, kursları çoğaltmıyoruz...”

“Konumlandırma” temasında; diğer sınıflara yakın (f:5), giriş kat (f:3), sosyal alanlara yakın (f:2), ayrı bir okul (f:2), ayrı bir kat (f:1) olmak üzere 5 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşülen 3 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıflarının diğer sınıflara yakın konumlandırılmasını önermişlerdir. Görüşme yapılan 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıflarının giriş kata konumlandırılmasını önermişlerdir. Görüşülen 2 özel eğitim öğretmeni özel eğitim sınıflarının sosyal alanlara yakın konumlandırılmasını önermişlerdir. 2 yönetici özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir okul yapılmasını ve 1 yönetici ise özel eğitim sınıflarının, okulda ayrı bir katta konumlandırılmasını öneri olarak sunmuşlardır.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Konumlandırma” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: *“...nerede konumlandırılması gerekiyor? Bizim öğrencilerimizin aslında engel türlerine göre mesela bedensel engeli varsa öğrencimizin hani çok üst katlarda olması biraz daha zor oluyor. Birinci kat ya da giriş katlar olabilir eee daha onlara uygun daha eee bağımsız özgür hareket edebilecekleri bir yerde katta konumlandırılırsa daha iyi olacaktır onlar açısından...”*

Ö2 öğretmen: *“...diğer sınıflarla aynı katta aynı koridoru paylaşabilirler...”*

Ö3 öğretmen: *“...ilk olarak hani kuytu bir köşede olmamalı. Bedensel bir engeli olan öğrenci varsa ve okulda asansör yoksa hani birinci kat tabii daha uygun olur. Öyle bir durum yoksa herhangi bir yer de olabilir ama tabi tuvalete yakın olması önemli çünkü bizim çocukların eee kas becerileri zayıf olduğu için hani kaçırma problemi olmaması açısından kantin gibi hani böyle sosyal alanlara yakın olması gerekir. Hani daha çabuk bulmaları hani hafızaları da zayıf olabiliyor. Hızlı hareket edebilmeleri için eee bunun dışında farklı bir katta olmasında bir kat ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Yani birlikte olmaları gerekiyor...”*

Ö4 öğretmen: *“...normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarına olabildiğince yakın yerlerde konumlandırılması iyi olacaktır...”*

Ö5 öğretmen: *“...özel eğitim sınıfı, okul bünyesinde diğer öğrencilerin yakınlarında olmalı, çocukların rahat kaynaşabileceği bir yere konumlandırılmalı...”*

Y1 yönetici: “...normal öğrencilerle eğitim gören bina içerisinde olması mantıklı, öğrencilerle kaynaşması noktasında...”

Y2 yönetici: “...okul içinde eee işte bazı fiziksel yetersizliği olan öğrencilerimiz olabiliyor. O yüzden okulun fiziki şartlarına mesela bizim okula göre düşünürsem, asansör yok o yüzden alt katlar olabilir. Alt katlara yerleştirebiliriz, bu sene de yine vardı öyle öğrencilerimiz inip çıkmada zorluk çeken, yani alt katlar onlar için daha uygun olabilirdi okulun giriş katı...”

Y3 yönetici: “...özel eğitim sınıfları eee okul içerisinde konumlandırılması diğer sınıflardan falan ayrılması gerekmiyor, biz burada böyle yaptık...”

Y4 yönetici: “...bazı branşlara göre özel eğitim öğrencisinin düzeyine göre işte ağır düzeyde hafif orta düzeyde bir kere ayrılmalı, ağır düzeydeki öğrenciler için daha eee onların ihtiyacı olan eee binalar yapılmalı, onlar ayrıyeten değerlendirilmeli...”

Y5 yönetici: “...okulun bir yeri değil de bir katının komple bunlara ayrılması daha iyi...”

“Araç gereç” temasında; bakanlık desteği (f:7), materyal (f:3), çalıştay (f:1), araç gereç listesi (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, 5 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici bakanlığın özel eğitim sınıflarına araç gereç desteği sağlanmasını önermiştir. Görüşme yapılan 3 özel eğitim öğretmeni özel eğitim sınıfları için öğretmenlerin materyal geliştirmesi ve bakanlık tarafından materyal desteği sağlanmasını önermişlerdir. 1 yönetici özel eğitim öğretmenleri ile çalıştay yapılması ve özel eğitim sınıfları için gerekli araç gerecin belirlenmesini önermiştir. Görüşülen 1 yönetici ise bakanlık tarafından özel eğitim sınıfları için araç gereç listesinin yayınlanması önerisinde bulunmuştur.

“Ortam temasında; bakanlık düzenlemesi (f:3), engel durumuna göre tasarım (f:3), sınıf mevcudunu azaltma (f:2), sivil toplum desteği (f:1) olmak üzere 4 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşülen 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıflarının ortamının bakanlık desteği ile düzenlenmesi önerisini sunmuşlardır. Görüşme yapılan 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici çevresel koşullar ve engel durumları göz önünde bulundurularak, özel eğitim sınıflarının tasarlanmasını önermişlerdir. Görüşülen 2 özel eğitim öğretmeni, sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermişlerdir. 1 yönetici özel eğitim sınıflarının ortam düzenlemesi için sivil toplum kuruluşlarından destek alınması önerisinde bulunmuştur.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin, “Araç gereç” ve “Ortam” temalarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: *“Çözüm önerimiz şimdi okullarımızın bütçesi bu konuda yetersiz ama eee bakanlığımızca bir destek sağlanırsa, bir bütçe ayrılırsa, ya da bizlerin de görüşü alınarak nasıl materyallere ihtiyacımız olduğu sorulursa, ona göre ortak bir kararla materyal sağlanabilir... bakanlık tarafından böyle bir bütçe sağlanabilir... bizim öğrencilerimizin aslında engel türlerine göre mesela bedensel engeli varsa öğrencimizin hani çok üst katlarda olması biraz daha zor oluyor. Birinci kat ya da giriş katlar olabilir. Eee daha onlara uygun daha eee bağımsız özgür hareket edebilecekleri bir yerde katta konumlandırılırsa, daha iyi olacaktır onlar açısından.”* önerilerini sunmuştur.

Ö2 öğretmen: *“Sınıf mevcutları azaltılabilir. Bakanlık tarafından materyal sağlanabilir ya da ödenek sağlanabilir... Bakanlığın bize ödenek ya da materyal olarak destek sağlaması gerekiyor.”* önerilerini sunmuştur.

Ö3 öğretmen: *“...Materyal, araç gereç, ortam konusunda bakanlığın bir ödenek ya da materyal desteği sağlaması gerektiğini düşünüyorum...”*

Ö4 öğretmen: *“Eee okul bütçesi özel eğitim sınıflarına bütçeyi artırabilir, toplum içinde özel eğitim sınıfları hakkında bilgiler verilerek sosyal destekler sağlanabilir...”*

Ö5 öğretmen: *“Sınıftaki azami öğrenci sayısı düşürülürse daha faydalı olabilir... okul idaresinin ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi bakanlığın da materyal desteği sağlaması...”*

Y1 yönetici: *“Milli Eğitim bu öğrencilere fiziki şartlar anlamında ve bütçe anlamında özellikle daha fazla bütçe ayırması gerekiyor. Çok sıkıntı yaşıyoruz ekstra bütçeleri olmadığı için. Eee harcamaları biz okul aile birliğinden karşılamak zorundayız, doğal olarak diğer velilerle biz sıkıntı yaşıyoruz...”*

Y2 yönetici: *“Milli eğitim gerek yani milli eğitimden ya da nereden karşılanması gerekiyorsa materyal ihtiyacımız karşılanabilir. Sınıflar donatılabilir, eksiklik fiziki koşulların eksikliği o yönden giderilebilir... fiziki ortamların çok iyi olmasını sağlamak isterdim. Yani onlar için ayrıca bir okul yapılması olabilir... eee okul içinde nerede konumlandırılması, okul içinde eee işte bazı fiziksel yetersizliği olan öğrencilerimiz olabiliyor o yüzden okulun fiziki şartlarına mesela; bizim okula göre düşünürsem asansör yok o yüzden alt katlar olabilir... ayrı bir bütçe sağlanması gerekiyor, eee yani onların her türlü ihtiyacının karşılanması gerekiyor. Onların eee diğer sınıflardan ayrılmaması*

hatta belki onlara daha fazla ayrıcalık tanınması gerekiyor, yani onlar için ayrı bir bütçe ayrılıp materyal ihtiyacının karşılanması ve sınıf ortamlarının donatılması gerektiğini düşünüyorum.”

Y3 yönetici: “... bize en azından bakanlığın veya rehberlikte böyle bölümün olup; bize her yıl en azından bir malzeme listesi çıkartması gerekiyor. Öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bu oyuncaklarından tutun da eğitim materyallerine kadar okul idaresinin vermesi gerekiyor.”

Y4 yönetici, “Bazı branşlara göre özel eğitim öğrencisinin düzeyine göre işte ağır düzeyde, hafif, orta düzeyde bir kere ayrılmalı, ağır düzeydeki öğrenciler için daha eee onların ihtiyacı olan eee binalar yapılmalı onlar ayriyeten değerlendirilmeli diğer işte kaynaştırmaya yakın hafifi düzeyde olanlar okullarda olabilir... eee engel durumuna göre işte duvarlarının işte değişik yumuşak malzemelerle kaplanması gerekiyor. Bu şekilde talep de geldi yani biz kendi okul imkânlarımızla zaman zaman bunları karşılamakta zorluk çekiyoruz. Bunlar için ayriyeten bir işte ödenek olması gerekiyor ki sınıf öğrenci gelmeden hazırlanmalı. Önceden bir plan program yapılmalı bu öğrencilerin düzeyine göre engel durumlarına göre sınıflar önceden tasarlanmalı. Biz bunun tam tersi önce öğrenciyi alıyoruz. Sonra sınıfı buluyoruz bir müddet sonra aksamalar meydana geliyor. Öğretmen, hocam şu da olsaydı, bu da olsaydı, şunu da yapsak, bu sefer sonradan ekleme yaparak gidiyor. Bunun daha derli toplu baştan planlanıp programlanması gerekiyor.” önerilerini sunmuştur.

Y5 yönetici, “... ya bir defa okulun en huzurlu en sessiz yeri olmasını düşüneceğiz ama öyle bir yer yok. Yani çünkü özel eğitim sınıflarında çok farklı problemi olan çocuklar oluyor. Eee hepsinin ayrı ayrı özelliği oluyor. Mesela otistik çocuğun gürültüden uzak olması lazım ama öbür türlü eee down sendromlu çocuğun da belki kaynaşmaya ihtiyacı olması lazım. Bu çok zor o anlamda şöyle okulun bir yeri değil de bir katının komple bunlara ayrılması daha iyi... bir defa bizzat özel eğitim diplomalı özel eğitim öğretmenleriyle bir çalıştay düzenlenip, onların fikri doğrultusunda bir standart geliştirilmesi lazım.” önerilerini sunmuştur.

“Rehber öğretmen” temasında; düzenli toplantılar (f:3), aile eğitimi (f:2), tam zamanlı kadrolu öğretmen (f:2), özel eğitimde uzmanlaşma (f:1), rehber öğretmen sayısı (f:1), seminer (f:1), lisans eğitimi (f:1) olmak üzere 7 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; görüşülen 2 özel eğitim öğretmeni ve 1 yönetici rehber öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni ve velilerle düzenli toplantılar yapmasını

önermişlerdir. Görüşülen 2 yönetici rehber öğretmenlerin aile eğitimi vermesini önermişlerdir. Görüşme yapılan 2 yönetici okullarda tam zamanlı kadrolu öğretmenlerin görev yapmasını öneri olarak sunmuşlardır. 1 özel eğitim öğretmeni okullarda görev yapan rehber öğretmen sayısının artırılmasını önermiştir. Görüşülen 1 özel eğitim öğretmeni rehber öğretmenlere özel eğitim konusunda seminerler verilmesini önermiştir. Görüşme yapılan 1 özel eğitim öğretmeni, eğitim fakültelerinde rehber öğretmen adaylarına, özel eğitim konusunda daha fazla ders verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Rehber öğretmen” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri hani bir araya gelerek yine konuşup çocuklara daha nasıl verimli olunabilir? Aileleriyle nasıl iletişim kurulabilir? Bu konuda onunla ilgili konuşmalar yapılabilir.”

Ö2 öğretmen: “...özel eğitimle ilgili bir rehber öğretmen atanabilir. Sadece özel eğitimle ilgilenen rehber öğretmen...”

Ö3 öğretmen: “...rehber öğretmen bizim okulumuza haftada sadece iki gün geliyor. Bu nedenle de yani yeterli olmuyor, rehber öğretmenlerin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum... rehber öğretmenlerin daha fazla özel eğitimle ilgili donanımlı bir şekilde mezun olmaları yine bu konuda bize de katkı sağlayacaktır, diye düşünüyorum.”

Ö4 öğretmen: “Başta rehber öğretmenlerimizin lisans bölümlerine özel eğitimle ilgili daha fazla alan dersi getirilebilir. Tabii kişisel gelişim rehber öğretmenler tarafından sağlanabilir. Özellikle özel eğitim sınıflarının bulunmuş olduğu okullarda rehber öğretmen kendi kendisini geliştirebilir. Bunun dışında bakanlık destekli eee seminerler konferanslar ve benzeri şeyler olabilir.”, öğretmen yeterliği konusunda; “Yani tabii eee çeşitli okumalar yaparak olabilir, çeşitli seminerlere sürekli söylemiş olduğum gibi katılarak olabilir.”

Ö5 öğretmen: “...çözüm önerim bu işi sadece rehber öğretmenlerle yapmamak, özel eğitimcilerle bir dayanışma içerisinde gerçekleşirse daha faydalı olabilir.”

Y2 yönetici: “Çözüm önerisi oklumuzda rehber öğretmenimizin olması, yani kadrolu bir rehberlik öğretmenin olması. Gerek özel eğitim sınıfları gerek diğer öğrencilerimiz için gerekli.”

Y3 yönetici: “... öğrenci sayısına bakılmaksızın, norm gözetilmeksizin öğrenci sayısına göre en azından bir rehber öğretmen görevlendirilmesinde ben büyük yarar görüyorum.”

Y4 yönetici, öğretmen yeterliği konusunda; *“Bu alanda öğretmen yetiştirilmesi, alan mezunu kişilerin atanmasının sağlanması...”*

Y5 yönetici: *“...rehber öğretmenlerin bu çocukların özellikle ailelerine yönlendirme ve adı üstünde rehberlik yapması lazım...”*

“Yönetici” temasında; seminer (f:6) ve bilgilendirme (f:3), olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde; 4 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda yöneticilere seminer verilmesini önermişlerdir. Görüşme yapılan 3 özel eğitim öğretmeni ise özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim sınıfları konusunda yöneticilerin bilgilendirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Yönetici” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: *“...okul idarecilerimize seminerler düzenlenebilir.”*

Ö2 öğretmen: *“...idarecilere de özel eğitim hakkında seminerler verilebilir*

Ö3 öğretmen: *“... idarecilerin yani dolayısıyla mevzuatla ilgili, özel eğitim yöntem teknikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini, işte onlara seminerler vesaire düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum... İdareciler de özel eğitim hakkında bir özel eğitim öğretmeni kadar bilgili bir şekilde olmalı, seminer almalı. Aslında üniversitede bütün öğretmenleri özel eğitim hakkında donanımlı bir şekilde mezun olsalar aslında bütün problemler çözülür diye düşünüyorum.”*

Ö4 öğretmen: *“...bakanlık yöneticilere bu konuda uzmanlar aracılığıyla ulaşabilir. Çeşitli seminerler aracılığıyla bilgi kanalları yolları açılabilir diyebilirim.”*

Ö5 öğretmen: *“...idareciler genelde alandan gelen insanlar değil, yeterli eğitim ve tecrübeleri yok. Çözüm olarak da hizmet içi eğitimlerle bu durum düzeltilebilir.”*

Y1 yönetici: *“... mutlaka dediğim gibi okul müdürleri de her ay birer gün sabahtan akşama kadar bu çocuklarla ilgili eğitim alması gerekiyor diye düşünüyorum. Bu kurs boyutunda olmaz çünkü hani her ay beş gün oluyor en az kurslar. Okuldan ayrı düşmemiz sıkıntı olabilir ama ayda bir gün sabahtan akşama kadar bunların psikolojisini çözme noktasında, bunlara uygun eğitim planı hazırlanması noktasında, bence seminer tarzı eğitimlerin verilmesi gerekir diye düşünüyorum.”*

Y2 yönetici: “...yöneticilere de bu konuyla ilgili seminer, ama seminer şeyde kalmamalı teoride kalmamalı, pratik nasıl yapacağız, böyle bir öğrenci olduğunda uygulamamız nasıl olacak bunları ya bunlarla ilgili çözüm önerileri olması gerekiyor.”

Y4 yönetici: “...öğretmen için söylediğimiz nitelikli eğitimi idareciler olarak almalyız. Yönetmeliklerin bu sınıfların, öğrencilerin, müfredatın idare tarafından bilinmesi öğrenilmesi gerekiyor. Hizmet içi kurslar tabi ki olması gerekiyor.”

“Bütçe” temasında; bakanlık ödeneği (f:5) ve sosyal destek (f:1) olmak üzere 2 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, 3 özel eğitim öğretmeni ve 2 yönetici özel eğitim sınıfları için bakanlık tarafından ayrı bir ödenek oluşturulmasını önermişlerdir. Görüşülen 1 özel eğitim öğretmeni, toplum bilgilendirilerek, özel eğitim sınıflarına bütçe konusunda sosyal destek sağlanması önerisinde bulunmuştur.

Bazı yönetici ve özel eğitim öğretmenlerinin “Bütçe” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1 öğretmen: “...şimdi okullarımızın bütçesi bu konuda yetersiz ama eee bakanlığımızca bir destek sağlanırsa bir bütçe ayrılırsa...”

Ö2 öğretmen: “...Bakanlığın bize ödenek ya da materyal olarak destek sağlaması gerekiyor.”

Ö4 öğretmen: “...okul bütçesi özel eğitim sınıflarına bütçeyi artırabilir, toplum içinde özel eğitim sınıfları hakkında bilgiler verilerek sosyal destekler sağlanabilir.”

Y1 yönetici: “Milli Eğitim bu öğrencilere fiziki şartlar anlamında ve bütçe anlamında özellikle daha fazla bütçe ayırması gerekiyor.”

“Yardımcı personel” temasında; öz bakım konusunda yardım (f:1) kodu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kod incelendiğinde; 1 özel eğitim öğretmeni, okullarda görev yapan personelin özel gereksinimli öğrencilerin öz bakımı konusunda öğrenciye ve öğretmene destek olması önerisinde bulunmuştur.

Özel eğitim öğretmenin “Yardımcı personel” temasına ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3 öğretmen: “...bu konuda yani yardımcı personelin istihdamı ile ilgili idarecilerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Çünkü biz öğretmen olarak yardımcı personele söylediğimizde biz çok etkili olmuyoruz. İdarecinin söylemesi gerekiyor, hani bu katta bulunup bu

çocuklara yönetmelik gereği destek olman gerekiyor şeklinde bu nedenle idareciler bilgilendirilebilir diye düşünüyorum ...”

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uygulanmakta olan destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında karşılaşılan sorunları incelemek ve çözüm önerileri ortaya koymak amacı ile yapılan çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde nicel verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamaları ile ilgili sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Destek oda öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerine göre destek oda eğitiminde belirlenen sorunlara ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- “Ortam” boyutunun “sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- “Uyum ve gelişimsel” boyutunun “az sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- Karşılaşılan sorunlarda; cinsiyet, okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev,

mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan alan açısından, gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. a. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Özel Eğitim

Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Özel eğitim öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerine göre özel eğitim sınıflarında belirlenen sorunlara ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- “Gelişimsel” ve “uyum ve ortam” boyutlarının “sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- Karşılaşılan sorunlarda “ikili eğitim” yapan okulların “tam gün” eğitim yapan okullara göre daha “sorunlu” olduğu tespit edilmiştir. “Ücretli” öğretmenlerin, “kadrolu” öğretmenlere göre özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri gözlenmiştir. “Öğretmen” olarak görev yapanların, “yönetici” olarak görev yapanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri saptanmıştır. Daha az kıdeme sahip olanların, “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olanlara göre, “0-5 yıl” kıdeme sahip olanların daha fazla kıdeme sahip olanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri görülmüştür. “Eğitim enstitüsü” mezunlarının, “lisans” ve “yüksek lisans” mezunu olanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “az sorunlu” olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Cinsiyet” ve “mezun olunan alan” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmüştür.

3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin

Eğitimine Yönelik Yeterlikleri Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Destek oda eğitiminin “Öğretmen Yeterlik, Rehber Öğretmen Yeterlik”; özel eğitim sınıfının “Öğretmen Yeterlik, Rehber Öğretmen Yeterlik ve Yönetici Öz Yeterlik” boyutları ile ilgili sonuçlar aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Destek Oda Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Destek oda eğitiminde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre “öğretmen yeterlik” boyutuna ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- “Öğretmen yeterlik” boyutunun “az sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- “Rehber öğretmen yeterlik” boyutunun “sorunlu” olduğu belirlenmiştir.

Özel Eğitim Sınıfı Öğretmen Yeterlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- “Öğretmen yeterlik” boyutunun “az sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- “Rehber öğretmen yeterlik” boyutunun “sorunlu” olduğu belirlenmiştir.
- “Yönetici öz yeterlik” boyutunun ise “sorunsuz” olduğu tespit edilmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Destek oda eğitimi uygulaması ve özel eğitim sınıfı uygulaması ile ilgili sonuçlar, ayrı ayrı ele alınmıştır.

4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan

Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü sorusunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların sebepleri ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların sebepleri ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; “Araç gereç sorunu”, “Ortam sorunu”, “Öğretmen sorunu”, “Rehber öğretmen sorunu”, “Yönetici sorunu”, “Etiketleme sorunu”, “Planlama sorunu”, “Veli sorunu”, “Öğrenci sorunu” ve “Bütçe sorunu” olmak üzere 10 tema elde edilmiştir. Bu temalar ışığında destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunların sebepleri ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Destek oda eğitimi veren öğretmenler kendilerini özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz gördüklerini ve bunu destekler nitelikte yöneticiler de öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

- Öğretmenler ve yöneticiler, rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, yöneticileri özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz gördüklerini belirtirken; yöneticilerin çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler; alan dışı ve ücretli öğretmenin destek eğitiminde görevlendirilmesini ve öğrencinin farklı bir öğretmenden destek eğitimi almasını yanlış bulduklarını, idari görevle verilen destek oda eğitiminin başarısız olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, öğrencilerin destek oda eğitiminde etiketlendiği görüşünü belirtirken; yöneticilerse tam tersi destek oda eğitiminin öğrencileri etiketlemediği görüşünü belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler destek oda uygulamasının amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, öğrenci tanılamalarının yanlış yapıldığını, yöneticilerse destek oda eğitiminde veli desteğinin yetersiz olduğunu, destek eğitiminde planlama konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler destek oda eğitiminde ortamın uygun olmadığını ve araç gerecin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
- Yöneticiler destek eğitimi için bütçenin yetersiz olduğunu, ikili eğitim yapılmasının destek eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini ve planlanmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlerle ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; “Öğretmen”, “Rehber öğretmen”, “Yönetici”, “Araç gereç”, “Ortam”, “Planlama”, “Öğrenci”, “Etiketleme”, “Veli”, “Tanılama” ve “Bütçe” olmak üzere 11 tema elde edilmiştir. Bu temalar ışığında destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmenler ve yöneticiler, öğretmen yeterliklerinin artırılması için; özel eğitim konusunda materyal hazırlama ve uygulamalı özel eğitim derslerini kapsayan hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmesini önermişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, eğitim fakültelerinde aday öğretmenlere yönelik uygulamalı özel eğitim derslerinin artırılması ve zorunlu tutulmasını önermişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, destek oda eğitimi verecek öğretmenin önceden belirlenmesi, öncelikle öğrencinin kendi sınıf öğretmeninin ders vermesi, destek oda eğitimi ile ilgili özel eğitim alanı uzmanlarının görevlendirilmesi, eğer ücretli öğretmen görevlendirilecekse iyi bir eğitim aldıktan sonra bu öğretmene görev verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.
- Ayrıca yöneticiler destek eğitimi veren öğretmenlerle ilgili aylık değerlendirme raporunun tutulması, branş derslerinde verilen destek eğitiminin bir standarda bağlanması, öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun eğitim vermesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.
- Rehber öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması konusunda; rehber öğretmen sayısının artırılması, rehber öğretmenlerin özel eğitim alanında hizmet içi eğitimler alması, rehber öğretmenlere yardımcı öğretmen verilmesi, rehber öğretmenlerin ailelere yönelik eğitimleri artırması, rehber öğretmenlerin evrak işinin azaltılması, hizmet içinde alınan eğitimlerin uygulamaya konulması önerilmiştir.
- Yönetici yeterliğinin artırılması konusunda öğretmenler; yöneticilerin destek oda eğitimi ile ilgili farkındalık ve hizmet içi eğitimleri almasını, eğitim fakültelerinde özel eğitime yönelik derslerin artırılmasını, gerektiğinde başarısız yöneticilerin görevden alınmasını önermişlerdir.
- Yöneticiler ise kendi yeterliklerinin artırılması konusunda; yöneticilere destek oda eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi, destek oda eğitimi ile ilgili sürekli rehberlik ve danışmanlık hizmetinin sağlanmasını önermişlerdir.
- Destek oda eğitiminin amacına hizmet etmesi konusunda, sınıf eğitimi ve özel eğitim alanındaki uzmanların ve akademisyenlerin birlikte çalıştaylar yapması,

yöneticiler başta olmak üzere tüm paydaşların özel gereksinimli öğrencileri sahiplenmesi önerileri sunulmuştur.

- Destek eğitiminin amacına ulaşmasına katkı sağlamak adına öncelikle rehberlik araştırma merkezlerince öğrencilere doğru tanı koyulması, öğrencilerin etiketlenmemesi için özel gereksinimli öğrenciler konusunda farkındalık artırıcı eğitimlerin ve etkinliklerin aileleri de kapsayacak şekilde tüm paydaşlarla yapılması önerilerinde bulunulmuştur.
- Araç gereç ve ortam boyutunda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik; bakanlık tarafından destek eğitimi için bütçe oluşturulması, yine bakanlık tarafından özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun araç gerecin okullara gönderilmesi, gerektiğinde aile ve okul çevresinin desteği ile destek oda için ortam ve araç gereç sağlanması önerilerinde bulunulmuştur.
- Destek oda için okullarda ayrı bir sınıf oluşturulması, öğrencilerin ve eğitim verecek öğretmenlerin önceden belirlenmesi, araç gereç ve ortamın önceden hazırlanması ve planlanması önerileri sunulmuştur.

5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan

Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Sorusuna İkişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci sorusunda, özel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların sebepleri ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; “Araç gereç sorunu”, “Ortam sorunu”, “Öğretmen sorunu”, “Konumlandırma sorunu”, “Rehber öğretmen sorunu”, “Kaynaştırma sorunu”, “Yönetici sorunu”, “Bütçe sorunu”, “Veli sorunu” ve “Yardımcı personel sorunu” olmak üzere 10 tema elde edilmiştir. Bu temalar ışığında özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların sebepleri ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu mesleki açıdan kendini yeterli bulurken, yöneticiler özel eğitim öğretmenlerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, rehber öğretmenlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, yöneticilerin yetersiz olduğunu, yöneticilerinse çoğunluğu kendilerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, özel eğitim sınıflarında alan dışından ve ücretli öğretmenlerin görev yapmasını yanlış bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları özel eğitim sınıfında iki öğretmenin görev almasını yanlış bulduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmediğini, yöneticilerse özel eğitim sınıflarının amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler özel eğitim sınıfı uygulamasında özel gereksinimli öğrencilerin etiketlendiğini ifade etmişlerdir.
- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle diğerleri arasında öğretmenler olumsuz bir etkileşim olduğunu; yöneticilerse olumlu bir etkileşim olduğunu belirtmişlerdir.
- Ayrıca öğretmenler, özel eğitim sınıflarına veli desteğinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin yanlış tanı alarak özel eğitim sınıflarına gelebildiklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler özel eğitim sınıflarının ortam ve konumlandırmasının uygun olmadığını ve bu sınıflarda araç gerecin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler özel eğitim sınıflarına bütçe ayrılmadığını ifade etmişlerdir.
- Ayrıca öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olduğunu, yardımcı personelin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlerle ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri sonrası yapılan içerik analizi sonucunda; “Kaynaştırma”, “Öğretmen”,

“Konumlandırma”, “Araç gereç”, “Ortam”, “Rehber öğretmen”, “Yönetici”, “Bütçe”, “Yardımcı personel” olmak üzere 9 tema elde edilmiştir. Bu temalar ışığında özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmenler ve yöneticiler, öğretmen yeterliklerinin artırılması için; özel eğitimde yeni yöntem ve yaklaşımlarla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesini, sınıflarda öncelikle kadrolu özel eğitim alan mezunlarının görevlendirilmesini, ücretli öğretmenlere ise yeterli eğitim verildikten sonra görev verilmesini önermişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, üniversitelerde özel eğitim derslerinin artırılması, uygulamalı özel eğitim derslerinin konulması, özel eğitim kontenjanlarının artırılması, bakanlığın özel eğitim öğretmeni açığını giderecek önlemler alması önerilerini sunmuşlardır.
- Ayrıca öğretmenler, öğretmen sayısının teke düşürülmesi, diğer sınıf öğretmenleri ile öğrencilere yönelik özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgilendirici çalışmalar yapılmasını, Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortak kurulacak bir platformla, öğretmenlerin özel eğitim alanı ile ilgili güncel yöntem, teknik ve yaklaşımları takip edebilmelerinin sağlanması önerilerinde bulunmuşlardır.
- Öğretmenler ve yöneticiler, okullarda tam zamanlı ve kadrolu rehber öğretmenlerin görev yapmasını; rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve ailenin bir araya gelerek toplantılar yapmasını önermişlerdir.
- Öğretmenler ve yöneticiler, özel eğitim sınıfı bulunan okullara, özel eğitim alanında uzmanlaşmış rehber öğretmenlerin atanmasını, rehber öğretmenlerin üniversitelerde özel eğitimle ilgili daha fazla ders almalarını, rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmalarını öneri olarak sunmuşlardır.
- Öğretmenler ve yöneticiler, yönetici yeterliklerinin artırılması konusunda; yöneticilerin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler almasını, eğitim fakültelerinde özel eğitim derslerinin artırılmasını öneri olarak sunmuşlardır.

- Öğretmenler ve yöneticiler, özel eğitim sınıfı uygulamasının özel gereksinimli öğrencileri etiketlemeden amacına hizmet edebilmesi için; diğer öğrenci ve öğretmenlerin, ailelerin, toplumun bilinçlendirilmesi, rehber öğretmenlerce aile eğitimleri verilmesi, okulda düzenlenen sosyal etkinlik ve programlara özel gereksinimli öğrencilerin dâhil edilmesi, diğer öğrencilere verilen sorumlulukların bu öğrencilere de verilmesi, teneffüslere diğer öğrencilerle beraber çıkılması, sanat, spor ve bazı kültür derslerine diğer öğrencilerle beraber katılma fırsatlarının sunulması önerilerinde bulunmuşlardır.
- Yöneticiler, özel gereksinimli öğrencilerin sahiplenilmesi, ailelerine yönelik gezi düzenlenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin olumlu etkileşim fırsatlarını artıracak yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırmanın uygulanması, aile öğretmenliği ve gölge öğretmenlik modelinin uygulanması, özel eğitim sınıflarının kapatılması ve yalnızca ağır derecede özel gereksinimli öğrencilerin eğitim uygulama okullarına yönlendirilmesi önerilerini sunmuşlardır.
- Öğretmenler okullarda özel gereksinimli öğrencilerin de yararlanabileceği oyun alanlarının tasarlanması, okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda bilgilendirilmesi, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.
- Araç gereç ve ortam konusundaki sorunlara çözüm olarak öğretmenler; çevresel koşullar, öğrenci sayısı, özel gereksinim durumu dikkate alınarak sınıf ortamlarının eğitim başlamadan önce düzenlenmesini önermişlerdir.
- Yine öğretmenler bakanlık tarafından bütçe sağlanması ve araç gereç gönderilmesi, öğretmenlerin özel eğitim materyalleri geliştirmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, yardımcı personelin öğrencilerin öz bakımlarına yardımcı olması, sınıfların diğer sınıflara ve tuvalet, kantin gibi yerler ve diğer öğrencilerle iletişim kurulabilecek sosyal alanlara yakın, mümkünse zemin katta ve ayırıştırmadan konumlandırılması önerilerini sunmuşlardır.
- Yöneticiler de öğretmenler gibi bakanlık tarafından bütçe sağlanması ve araç gereç gönderilmesini, bunun yanında bakanlığın özel eğitim sınıfları için araç gereç listesi yayınlamasını, sivil toplum kuruluşlarının desteğinin alınması, özel eğitim öğretmenleri ile çalıştay düzenleyerek, özel eğitim sınıfının standartlarının düzenlenmesi, yeni okullar yapılırken özel eğitim sınıflarının planlamasının yapılması, özel eğitim sınıflarının zemin katta, diğer sınıflardan ayrı bir katta

bulunması, ağır derecede olanlar için ayrı bir okul yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Tartışma

Özel eğitimin ortaya çıktığı ilk dönemlerde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında yürütülmekteyken, sonraları genel eğitim okulları içinde özel sınıflar benimsenmiştir; ancak giderek özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarından ayrılarak özel eğitim ortamlarına alınmaları sorgulanmıştır (Kırcaali, İftar, & Uysal, 1999, s. 3). 1980’li yıllarda dünyada benimsenen en az kısıtlayıcı ortam ilkesi; özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarından en az şekilde ayrıştırılmaları ve mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranları ile genel eğitim sınıflarında eğitim almaları esasına dayanmaktadır (Altun, 2016, s. 7). Farklı gelişim gösteren öğrencilerin her biri farklı eğitim yaklaşımlarına gereksinim duymaktadırlar. Özellikle bu konuda çalışan eğitimciler bu öğrencilere yönelik yeni eğitim yaklaşımlarını tartışmaktadırlar. Literatürde mainstreaming (kaynaştırma) terimi yaygın bir şekilde kullanılırken, günümüzde integration (bütünleştirme) ve inclusion (kapsayıcı eğitim) terimleri kullanılmaya başlamıştır (Özokçu, 2013, s. 84; Şahin & Kaymaz, 2015). Her öğrencinin bireysel farklılıklarına saygı duyularak, tüm öğrencilerin gereksinim duyduğu kapsayıcı/bütünleştirici eğitim hizmetlerinin ve uygun fiziki koşulların sağlanması günümüzde ayrı bir önem kazanmıştır (Akçamete, 2015, s. 55; Altun, 2016, s. 7). Dünyadaki uygulamalar özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.

Türkiye’de ise son yıllarda genel eğitim sınıflarına göre daha kısıtlayıcı ortamlardan olan destek oda ve özel eğitim sınıfları ve bu uygulamalarda öğrenim gören öğrenci sayıları artmaktadır. Türkiye’de ilkokullar bünyesinde özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 13.538 iken; bu sayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 23.305’e yükselmiştir (MEB, 2013; MEB, 2018a). Türkiye’de giderek yaygınlaşmakta ve sayıları hızla artmakta olan destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamaları konusunda yapılan araştırmalar daha çok akademik başarıya yönelik araştırmalardan oluşmaktadır (Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Başal & Batu, 2002; Kalkan & Özmen, 2013; Ünay, 2015). Bu araştırmada ise destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının farklı boyutlarında karşılaşılan sorunlar ortaya konulmuş ve çözüm

önerileri sunulmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarından ayrıştırılarak sağlanabilen destek oda ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında bir takım sorunlarla karşılaşıldığı yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Daniel & Jamie, 1978; Dev & Haynes, 2015; South Carolina Region 5 Educational Services Center Lancaster, 1975, s.9; Wang & Birch, 1984). Özel gereksinimli olan öğrencilerin akranları ile aynı sınıfa fiziksel anlamda yerleştirilmeleri etkili bir kaynaştırma için yetersiz olup, hiçbir destek hizmeti sağlanmadan sınıfa yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları olan becerileri öğrenmesi ve diğer arkadaşlarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir (Ünay, 2012, s. 4). Bu anlamda özel gereksinimli öğrencilere gerek destek oda gerekse özel eğitim sınıfı uygulamalarında destek hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Destek hizmetlerini sağlayacak kişiler ise yönetici, öğretmen ve diğer uzman personellerdir. Araştırma bulguları, gerekli hizmeti sağlayacak yöneticilerin, öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Bazı araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Aydın, 2015; Carpenter, 1979; Glomb & Morgan, 1991; Miller, Brownell & Smith, 1999; Özdamar, 2016).

Yapılan araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini “... elimden geleni yaptığıma inanıyorum ama yetmediğimiz yerlerde olabiliyordur ben alan mezunu olmadığım için (Ö2)... göreve başlayana kadar zaten özel eğitim nedir bilmiyorduk yani dört yıl boşuna okumuşuz (D3)” sözleri ile ifade ederken; yöneticiler “ ... tabi ki branşı olmayan için yetersizlikler var (Y3) ... yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum çünkü bu öğretmenler dediğim gibi işletme iktisat ya da sosyoloji gibi bölümlerden mezun oldukları için (Y1)... öğretmenlerimizin eğitime ihtiyacı var (Y4) ” ifadeleri ile öğretmenlerin yetersiz olmasını temelde alan dışından mezun olmalarına ve ücretli olarak çalıştırılmalarına bağlamıştır.

Araştırma bulguları ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlere göre özel eğitim sınıflarında daha fazla sorunla karşılaştıkları yönündedir. Alan dışından mezun olan ve ücretli olarak görev alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde çalışmasının doğru bulunmadığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmede bir yönetici “... işletme mezunu, sosyoloji mezunu, felsefe mezunu gibi alan dışındaki öğretmenler eee özel eğitim sınıflarında ücretli olarak görevlendirildikleri için

öğretmenler bunu sahiplenmiyorlar. Bu işi ve onların yetiştirilme işlemleri de alan içerisinde bize kalıyor, okul idaresine eee bundan dolayı en önemli sıkıntının alan öğretmenin atanmaması olarak görüyorum (Y1)” ifadesi ile alan dışı ve ücretli olarak öğretmenlerin görevlendirilmesini yanlış bulduğunu belirtmiştir. Yapılan farklı araştırmalardaki bulgular da bunu destekler şekilde, özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin, yardımcı personel, bilgi ve materyal desteğine gereksinim duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Doğan, Demir & Turan, 2013; Sivrikaya & Yıkılmış, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda bir özel eğitim öğretmeni de benzer düşünceleri “... bir koşulu olması gerekiyor bizim sınıfımızda ücretli öğretmen olması için çünkü bep hazırlayamıyorlar problemleri davranışlarla başa çıkamıyorlar ve yöntem teknik bilmiyorlar, biz ekstra onlar için bir mesai harcıyoruz onlara bunları öğretmek için (Ö3)” şeklinde ifade etmiştir.

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmetini rehber öğretmenler üstlenmektedir. Bu anlamda destek eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarında başarının yakalanmasında rehber öğretmenlerin sunacağı hizmet önemlidir. Yapılan araştırmanın hem nicel hem nitel bulgularında “*rehber öğretmen yeterlik*” boyutunda sorun yaşandığı belirlenmiştir. Okul yöneticileri “...benim okulumda norm olarak rehber öğretmenim olmadığı için (Y3) ... rehber öğretmenimizin olması görevlendirme iki gün geldi öğretmenimiz ama tabi ki yeterli olmadı (Y2)... rehber öğretmenlerle dediğim gibi ayda bir mutlaka özel eğitim sınıflarına gidiyorlar eee velilerini çağırarak kahvaltı etkinlikleri öğretmenlere ve velilere seminer düzenliyorlar (Y1)” ifadeleri ile okuldaki rehber öğretmen yetersizliğini, okulda yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ise “... rehberlik öğretmenimizin yeterli etkinlik yaptığını düşünmüyorum çünkü sorduğumuz zaman eee sebep olarak sürekli işlerinin yoğunluğundan bahsediyor (D1)... rehber öğretmenlerin bu konularda yeterli çalışmalar yaptığını düşünmüyorum (D5)... rehber öğretmenlerinin sayısı artırılmalı ve özel eğitim konusunda bilgili olmaları gerektiğini düşünüyorum çünkü bir bep konusunda bile ben hani eee ben bilmiyorum hocam nasıl yapıldığını gibi dönütler aldım (Ö3)” daha çok rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulacak mesleki yeterlikler anlamında yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda okullarda öğrenci sayıları dikkate alınarak rehber öğretmenlerin istihdam edilmesi ve rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterliklerinin artırılması önemli görülmektedir.

Rehber öğretmenler kadar okulda sunulacak eğitim hizmetlerinin niteliğini artıracak en önemli personeller okul yöneticileridir. Okul yöneticileri araştırma bulgularına göre kendilerini özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli görmektedirler “... hani övünmüş gibi olmayım da zaten eğitim bilimleri mezunuyum eee psikoloji konusunda yeterli düzeyde bilgim var eee yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum (Y1)... gerekli eğitime sahip olduğuma inanıyorum (Y5)”. Öğretmenler ise tam tersi “...okul yöneticilerimizin bize bu konuda desteğini hiç göremedik ne yazık ki çünkü başta dediğim gibi beplik öğrencileri okul yöneticilerimiz aynen şöyle lanse ediyor hocam dört tane bepli var ikisi size gelecek (D1)... okul yöneticilerinin bu konuda çok eksiğinin olduğunu düşünüyorum (D4)... idareciler genelde alandan gelen insanlar değil, yeterli eğitim ve tecrübeleri yok (Ö5)” yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi her açıdan donanımlı, bilgili ve gerekli yeterliğe sahip uzmanların, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve yöneticilerin eşgüdüm halinde çalışması ile başarıya ulaşabilir. Araştırmanın demografik değişkenler açısından elde edilen bulgularında daha az kıdeme sahip öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim enstitüsü mezunlarının ise lisans ve lisansüstü eğitim alanlara göre daha az sorunla karşılaştıkları, eğitim enstitüsü mezunlarının da mesleki olarak daha kıdemli oldukları düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere tecrübe ve deneyimlerin aktarılmasının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca özel eğitim konusunda yönetici, öğretmen, rehber öğretmen ve diğer personele eğitimler düzenlenmesi faydalı olacaktır (Çağlar, 2016; Kış, 2013).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sundukları hizmetlere katkı sağlayan yardımcı personellerin de okullarda temizlik ve sağlığa uygunluk gibi konularda önemli vazifeleri vardır. Araştırmada yardımcı personelin yetersiz olduğu ve bu konuda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bir öğretmen yaşadığı sorunu “... diğer bir sorulumuz da yardımcı personel sorunu yani yardımcı personelimiz eee yönetmeliğe göre istihdam edilmiyorlar, bizimle birlikte çalışmadıkları için hani bizim katımızda bulunmadıkları için bununla ilgili sorunlar yaşıyoruz (Ö3)”. Özel gereksinimli öğrenciler, öz bakım konusunda desteğe gereksinim duyabildikleri için yardımcı personellerin bu konuda öğretmenlere yardımcı olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıfı ve destek oda eğitimi hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için personel yeterliği kadar, sunuldukları ortam, sağlanan araç gereç de önemlidir. Araştırmada özel

gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda araç gereç ve ortam konusunda problemler olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin “...en önemli sorunun öğrencilerin ihtiyacına uygun ders araç gereç ve materyallerinin olmadığını düşünüyorum (D1) ... temel sorunlardan birisi ortam ve araç gereç konusunda yaşanan problem (D5)... özel eğitim sınıflarında sınıf dizaynının özel eğitime uygun olmadığını düşünüyorum, materyal eksiklerimiz çok fazla (Ö4)... araç gereç noktasında eee yeterli değil dediğim gibi bütçe ayrılmadığı için (Y1)... karşılaşılan en önemli sorun materyal yetersizliği (Y2)” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Özellikle ikili eğitim yapılan okullarda, tam gün eğitim yapan okullara göre daha fazla problemler yaşandığı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili okulların herhangi bir ödeneğinin olmadığı, bu anlamda okulların bütçe ve araç gereç temini konusunda problemlerinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Duman, 2003; Tortop & Dinçer, 2016).

Ortam konusunda yaşanan problemlerden biri de ikili eğitimden kaynaklanan yer problemidir. İkili eğitim yapılan okullarda destek eğitiminin daha çok öğretmenler odası, kütüphane, toplantı salonu ve laboratuvar gibi yerlerde yapıldığı, normal eğitim yapan okullarda ise ders bitimi sınıfta destek eğitime devam edildiği ve okullarda ayrıca planlanan destek eğitim odalarının ise sınırlı sayıda olduğu araştırma sırasında gözlemlenmiştir.

Karşılaşılan sorunlara rağmen destek oda eğitiminin araştırma bulgularına göre büyük ölçüde amacına hizmet ettiği, bununla birlikte öğrencilerin etiketlenmesi, bazı öğrencilerin tanılarının yanlış olması, planlama ve veli desteği konularında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Özel eğitim sınıflarına alternatif olarak açılan destek eğitim odalarının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının artışında ve uygun olmayan davranışlarının ise azalmasında olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (Glavin, Quay, Annesley & Werry, 1971).

Destek oda eğitiminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu ve bu anlamda amacına hizmet ettiği konusunda örnek olabilecek araştırmaların (O'Connor, Stuck & Wyne, 1979; Kale & Demir, 2017; Kalkan & Eroğlu, 2017; Sindelar & Deno, 1978) yanı sıra, özellikle öğrencilerin etiketlenmesi, grupla eğitim gibi bazı konularda başarısız olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Affleck, Madge, Adams & Lowenbraun, 1988; Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Moody, Vaughn, Hughes & Fischer, 2000). Destek oda eğitiminin grup eğitimi yerine birebir verilmesi öğrencinin akademik başarısını daha da artırdığı

sonucuna ulaşılmıştır (Moody, Vaughn, Hughes & Fischer, 2000).

Özel eğitim sınıfları ile ilgili araştırma bulguları; ortam, araç gereç, tanılama, olumsuz etkileşim, etiketleme, veli desteğinin yetersiz oluşu, konumlandırma, yetersiz bütçe konularında sorunlar olduğunu göstermektedir. Özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmesi konusunda yöneticilerin çoğu araştırma bulgularına göre amacına hizmet ettiğini belirtirken “...özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet ettiğini ben düşünüyorum (Y3) ...özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet ediyor çünkü gerçekten öğrencilerimiz büyük bir özveriyle çalışılıyor (Y2)”, öğretmenlerin çoğu amacına hizmet etmediğini “...özel eğitim sınıfları gerçekten amacına hizmet etmiyor aslında (Ö1)... eee çocukların diğer çocuklarla birlikte teneffüse çıkmalarına okul idareleri izin vermiyor, ayrıca sınıflar farklı koridorlarda bu da diğer çocuklarla kaynaşmalarına fırsat vermiyor (Ö2)” ifadeleri ile belirtmiştir. Yöneticilerin “...bunların teneffüslerinin olmaması sıkıntı yaratıyor (Y1)... teneffüslerde bu öğrencilerimiz teneffüse çıkmıyorlar, fazla aynı ortamı da bulunmuyorlar özel eğitim öğrencileri sınıftalar onlar diğer öğrencilerimiz sınıftayken teneffüse çıkıyor (Y4)” ifadeleri özel eğitim sınıflarının amacına hizmet ettiğini belirtmeleri ile uyusmamaktadır. Özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim kurmalarına fırsat sağlayacak en önemli zaman dilimleri teneffüslerdir. Ancak bazı okullarda özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile beraber teneffüse çıkartılmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularında özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin etiketlendiği, diğer öğrencilerle yeterli ve olumlu bir etkileşimin kurulamadığı, veli desteğinin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle özel eğitim sınıflarının konumlandırılması konusunda sorunlar olduğu öğretmenlerin ve yöneticilerin “...bazı fiziksel yetersizliği olan öğrencilerimiz olabiliyor o yüzden okulun fiziki şartlarına mesela bizim okula göre düşünürsem asansör yok o yüzden alt katlar olabilir alt katlara yerleştirebiliriz bu sene de yine vardı öyle öğrencilerimiz inip çıkmada zorluk çeken yani alt katlar onlar için daha uygun olabilirdi (Y2)... bazı branşlara göre özel eğitim öğrencisinin düzeyine göre işte ağır düzeyde hafif orta düzeyde bir kere ayrılmalı (Y4)...özel eğitim sınıflarımız hep en kuytu okuldaki en kuytu köşelere konumlandırılıyor genel olarak gözlemlediğim kadarıyla benim çalıştığım okulda da çocuklarla çok fazla etkileşim kuramıyorlar bu nedenle çok fazla sosyal etkileşim kurma fırsatları olmuyor farklı koridorda oldukları için (Ö3)” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Özel eğitim sınıflarının okulların en ücra köşesinde, eğer varsa ek binada konumlandırıldığı, koridorların bölünmesi yoluyla genel eğitim

sınıflarından ayrıştırıldığı araştırma sırasında gözlemlenmiştir.

1950’li yıllarda özel eğitim sınıflarının sayılarındaki ve yapılan araştırmalardaki artışa rağmen özel eğitim sınıflarına yerleştirilme kriterlerinin henüz netleştirilemediği ve bu sorunun halen devam ettiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Dunn & Capobianco, 1959). Özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenci, yalnızca işitme, görme ya da ortopedik yetersizlik sebebiyle bile bu sınıfa devam etse yine de zihinsel yetersizliği olduğu yönünde etiketlenebilmektedir (South Carolina Region 5 Educational Services Center Lancaster, 1975, s. 9).

Araştırma yapılan okulların bazılarında, teneffüs saatlerinde özel eğitim sınıfı öğrenci ve öğretmenlerinin dışarı çıkmadığı, teneffüse çıkan öğrencilerin ise ayrıştırılmış bir alanda teneffüslerini geçirdikleri gözlemlenmiştir. Özel eğitim sınıflarının amacı, normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta eğitimine devam edemeyen bununla birlikte en azından aynı okulda ve sosyal ortamlarda normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamı paylaşmalarının sağlanması iken; özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesi, akranlarından ayrıştırılması özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etme noktasında sorunların olduğunu göstermektedir. Temple Üniversitesince 1973 yılında yapılan bir araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yönünden zayıf yönlerinin desteklenerek etiketlenmelerinin önlenmesi ve genel eğitim sınıfına kaynaştırılmasının sağlanması amacıyla üç özel eğitim sınıfı destek odaya dönüştürülmüş, bu sınıflara devam eden öğrenciler ise genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin okula devamı artmış, öğretmen seçimi kriterlerine, öğrencilerin tanısına göre öğretim planlama yerine, öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını gözleme ve buna göre öğretim planlayabilme kriteri eklenmiş, olumlu aile tutumları geliştirilmiş, öğretmenlere destek hizmetler sağlanarak özel gereksinimli öğrencileri kabul düzeyleri artırılmış ve sonuçta özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumlarıyla beraber akademik başarılarında da artış sağlanmıştır (Temple University, 1973). Bu anlamda özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olan en yüksek düzeyde normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim fırsatlarının oluşturulması önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmalar genel eğitim sınıflarına yerleştirilen ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, özel eğitim sınıflarına yerleştirilenlerin ise kişilik ve sosyal uyum becerilerinde artış gözlemlendiğini göstermiştir (Dunn & Capobianco, 1959). Başarılı kaynaştırma uygulamalarının önündeki en büyük engeller; artan özel eğitim sınıfları, velilerin yeterli desteği sağlamada isteksiz olmaları, bürokratik engeller, özel

eğitim öğretmenlerine yeterli rehberliğin olmamasıdır (Carpenter, 1979). Okullarda tam zamanlı kaynaştırmanın uygulanması, özel gereksinimli ya da değil tüm öğrencilerin ilgi beklediğini bilen, mevcut öğretim yöntemlerini geliştirebilen öğretmenlerle ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek okul yönetim ve çevresiyle mümkün olabilir (Weiner, 2003). Çok sayıda bilim adamı, yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin bütünleştirme/kapsayıcı eğitim hizmetlerinden hem sosyal hem de akademik olarak fayda sağladığını iddia etmektedir (Causton-Theoharis, Cosier, Theoharis & Orsati, 2011).

Genel eğitim sınıfları, davranışsal açıdan önemli zorluklar olsa bile özel gereksinimli öğrencileri desteklemek için en doğru yerdir (Schwarz, 2007). Özel eğitim sınıflarına göre bütünleştirici ve kapsayıcı hizmetler kapsamında eğitim alan birey, toplumdaki performansı, okul arkadaşları ve iş arkadaşlarıyla etkileşimi, bağımsız faaliyetlere katılımı büyük ölçüde artış sağladığı gibi daha iyi bir birey ve vatandaş olarak yetişmektedir (Ryndak, Ward, Alper, Montgomery & Storch, 2010). Bu anlamda özel gereksinimli bireyi mevcut fiziki koşullara ve toplumsal şartlara uydurmak ve yerleştirmek yerine; fiziki koşulları ve toplumsal şartları özel gereksinimli bireye göre düzenlemek, bireyin kendisini toplumun bir parçası olarak görmesine katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, eğitim fakültelerine, Milli Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin ve özel eğitim alanı dışında mezuniyeti olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve yönetici yetiştiren eğitim fakültelerinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterliklerin artırılması için; “Engelli çocuklar ve eğitimi”, “Özel eğitimde değerlendirme ve bütünleştirme”, “Bireyselleştirilmiş eğitim programı”, “Geçiş planlarının hazırlanması”, “Öğretim uyarlamaları” ve “Uygulamalı davranış analizi” derslerinin programlara konulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre araştırmada, rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersizliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Rehber

öğretmenlerin, özel eğitim alanına ilişkin yeterliklerin artırılması için rehber öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde; “Bireysel eğitim programı”, “Aile eğitimi”, “Geçiş planlarının hazırlanması”, “Özel eğitimde değerlendirme ve bütünleştirme” ve “Uygulamalı davranış analizi” derslerinin programlara konulması önerilmektedir.

Öğretmen yetiştirme politikaları kapsamında eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılacak protokol, çalıştay ve projelerle; akademik çevrelerde elde edilen yeni yöntem ve yaklaşımların özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılması önerilmektedir. Okul ve üniversite işbirliklerinin artırılması, akademik anlamda yapılan çalışmaların okullarda uygulamaya konulmasıyla; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan sorunların azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada, okullarda görevli, özel eğitim alanı mezun öğretmenleri ile rehber öğretmenlerinin sayılarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda eğitim fakültelerinde bu alanlara yönelik daha fazla kontenjan ayrılması önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda, okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda, yönetici ve öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusundaki yeterliklerini artırabilmek için; “Geçiş planlarının hazırlanması”, “Öğretim uyarlamaları”, “Özel eğitimde değerlendirme ve bütünleştirme uygulamaları”, “Özel eğitimde okuma yazma eğitimi”, “Özel eğitimde matematik eğitimi”, “Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin eğitimi” konularında, hizmetiçi eğitim, seminer ve kurslar düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca özel eğitim sınıflarında ve destek oda eğitiminde, özel eğitim alanında yeterliği bulunan, kadrolu öğretmenlerin görev alması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları azaltacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, destek oda eğitiminde ve özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların başında, ortam ve araç gereç konusundaki yetersizlikler gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle yeni yapılan okul binalarında destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı için planlamalar yapılması, sınıf ortamlarının uygun şekilde tasarlanması, araç gereç konusunda okullara destek sağlanması, bu uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile

olumlu etkileşimler kurmaları, okula kaynaşmaları açısından önemlidir. Bu anlamda özel eğitim sınıfları, özel gereksinimli öğrencilerin okula kaynaşmalarını, sosyalleşmelerini sağlayacak şekilde, sosyal alanlara (diğer sınıflara, tuvalete, kantine, vb.) yakın konumlandırılmalı ve okullarda, özel eğitim sınıflarının nerede konumlandırılmasının gerektiği yönetmelikte açıkça belirlenmelidir.

Okul bünyesinde düzenlenen sosyal etkinliklere özel gereksinimli öğrencilerin katılımı sağlanmalı, öğrencilerin başarabilecekleri sorumluluklar verilmelidir. Teneffüslerde özel gereksinimli öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu etkileşim kurma fırsatları artırılmalı, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerince okul bütününde farkındalık artırıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin, mümkün olduğunca yarı zamanlı özel eğitim sınıfı uygulamasına alınması ve sosyal derslerde normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olmaları sağlanmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri de alınarak, okullarda özel gereksinimli öğrencilerin de akranları ile birlikte faydalanabileceği oyun alanları tasarlanmalıdır.

Okullarda, velileri, öğrencileri ve görev yapan tüm personeli kapsayan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, alan uzmanları ya da öğretim üyelerince okullarda uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerini ve dışlanmalarını azaltacaktır. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında; düzenli bireysel eğitim programı toplantıları, empati etkinlikleri (öğrencilerin tek gözünü kapatarak yürümeye çalışması, teknik bir makaleyi hızlı okuyarak anlamaya çalışması, kulağına pamuk tıkararak kısık sesleri dinlemeleri vb.), özel gereksinimli öğrencinin özellikleri konusunda bilgilendirme, özel gereksinimli öğrenciye yönelik bilgilendirme, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması, okula uzman bir konuk getirilmesi, aile eğitimlerinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca gezici özel eğitim öğretmenliği uygulaması ile ailelere evlerinde de eğitim rehberliğinin sağlanması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde görev alan yönetici, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve farklı alanlardan mezun ücretli öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan sorunların tespit edilebilmesi için, rehber öğretmenlerle ve velilerle araştırma tekrarlanabilir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin okula kaynaşma

durumlarını inceleyebilmek için normal gelişim gösteren öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.

Öğrencilerin eğitsel tanıları rehberlik araştırma merkezlerinde koyulmakta ve hangi eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiğine karar verilmektedir. Bu anlamda rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirme işlemleri ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik görüşmeler gerçekleştirilebilir.

Destek oda eğitimi ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının Türkiye'deki mevcut durumunu ve diğer ülkelerdeki uygulamalarını karşılaştıran araştırmaların yanında, uygulamalara yönelik gözden geçirme çalışmaları, araştırmacılar tarafından yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticileri ile taşra teşkilatı yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda, Türkiye'de sunulan hizmetlerin yeterliğinin tespitine yönelik ve yöneticilerin bu konudaki görüşlerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, G., L. (2001). The reliance on resource room placement by future teachers. *Education*, 102(4). 343-346.
- 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.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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), 43-66.
- Akçamete, G. (2015). Özel gereksinimi olan çocuklar. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31-76). Ankara: Kök.
- Altun, T. (2016). *Kaynaştırma Eğitime Giriş*. Mastropieri, M., A., & Scruggs, T., E., *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler*. (M. Şahin & T. Altun, Çev. Ed.). içinde (s. 3-24). Ankara: Nobel.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, İ., E. (2009). *Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin*

eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kurumsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 37-75.

Argon, T. (2016). *İş Birliği: Ortaklık ve Prosedürler*. Mastropieri, M., A., & Scruggs, T., E., *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler*. (M. Şahin & T. Altun, Çev. Ed.). içinde (s. 25-49). Ankara: Nobel.

Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. Ataman, A. (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 3-53). Ankara: Vize.

Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. Avcıoğlu, H. (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 65-144). Ankara: Nobel.

Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Avcıoğlu, H. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. Avcıoğlu, H. (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 65-144). Ankara: Nobel.

Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

Başal, M., & Batu, S., E. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.

- Batu, S. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Diken, İ. H. (Ed.), *Kaynaştırma ve destek ve özel eğitim hizmetleri* içinde (s. 91-105). Ankara: Pegem.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Ankara: Kök.
- Batu, S., & Uysal, A. (2015). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 113-140). Ankara: Kök.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. Baykoç, D. N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 13-25). Ankara: Gündüz.
- Baykoç Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitimin tarihi gelişimi* içinde (s. 31-49). Ankara: Eğiten Kitap.
- Black, R., S., Morris, C., C., & Busbee, C., B. (1974). The resource room: A practical approach to providing instruction for mildly handicapped children. *South Carolina State Dept. of Education, Columbia*.
- Bottge, B., A., Cohen, A., S., & Choi, H., J. (2018). Comparisons of mathematics intervention effects in resource and inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 84(2), 310-326. DOI: 10.1177/0014402917736854
- Breton, W., A., & Donaldson, G., A. (1991). Too little, too late? The supervision of maine resource room teachers. *The Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Bursal, M. (2017). *Spss ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carpenter, W. (1979). Why mainstreaming will succeed while some other special education will fail. *Education* 99(4), 69-368.
- Causton-Theoharis, J., Cosier, M., Theoharis, G., & Orsati, F. (2011). Does self-contained special education deliver on its promises? A critical inquiry into research and

- practise. *Journal of Special Education Leadership* 24(2), 61-78.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 1-26). Ankara: Pegem.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 637-657.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge, <http://urlbu.com/0939c> sayfasından erişilmiştir.
- Cheng, Y., W., & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(1), 44-47.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki "destek eğitim odası (deo)" uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, İ., & Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (1), 41-57.
- Daniel, J., M., & Jamie, L., C. (1978). Comparison of a mainstream and self-contained special education program. *The Journal of Special Education* 12(3), 303-313.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148.
- Demir, S. & Kale, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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?. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review Volume 9*, 53-64.
- Doğan, Ö., & Işıtan, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu(DEHB) olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 271-287). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, S., Demir, S., B., & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390.
- Donohue, G., & Raine, A., D. (1976). Resource room approach to mainstreaming: Survey of program planning. *Educational Improvement Center, Pitman, New Jersey*, 1-20.
- Duman, B. (2016). Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler. M., A. Mastropieri & T., E. Scruggs (Ed.), *İleri düzeyde engeli olan öğrencilere öğretim* (M.Şahin & T. Altun, Çev.) içinde (s. 51-75). Ankara: Nobel.
- Duman, S. (2003). *Özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dunn, L., M., & Capobianco, R., J. (1959). Mental retardation. *Review of Educational Research*, 29 (5), 451-470.
- Durdu, L. (2016). Veri toplama yöntemleri. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.), *Eğitimde*

- Üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (s.93-124). Ankara: Anı.
- Dünya Sağlık rgt. (2011). *Dünya engellilik raporu: Yönetici zeti*. Dünya Sağlık rgt.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf ğretmenleri ile özel eğitim ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- En, M., ağlar, D. & zsoy, Y. (1981). *zel eğitime giriş*. Ankara: Sevinç.
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25868, 7 Temmuz 2005.
- Ersoy, . & Avcı, N., (2001). *stn zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri 'zel Eğitim'*. İstanbul: Yapa.
- Floress, M., T., Rader, R., A., Berlinghof, J., R. & Fanok, P., C. (2018). Externalizing behaviors within general, at-risk, and special education preschool classrooms: A preliminary investigation. *Preventing School Failure*, 62(4), 279-288. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1443424>
- Gampel, D., H., Gottlieb, J. & Harrison, R., H. (1973). A comparison of the classroom behaviors of special class emr, integrated emr, low iq, and nonretarded children. studies in learning potential. *Research Inst. for Educational Problems, Cambridge, MA*, (3), 41.
- Garden City Public Schools, Mich. (1973). Demonstration Model: Garden city Michigan resource room-helping teacher team for school year 1972-1973.
- Gardner, W, I. (1966). Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents:Critical review. *Exceptional Children*, 33(2), 97-105. <https://doi.org/10.1177/001440296603300204>.
- Gelzheiser, L., M., & Meyers, J. (1989). Reading instruction by classroom, remedial, and resource room teachers. *Special Education Programs (ED/OSERS)*, Washington, DC. 1-26.
- Gıcı Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin ğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi,

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Glavin, J., P., Quay, H., C., Annesley, F., R., & Werry, J., S. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 131-137.

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.

Gottlieb, J., & Alter, M. (1997). An evaluation study of the impact of modifying instructional group sizes in resource rooms and related service groups in New York City. Final report. revised. *New York Univ., NY. School of Education*. 1-84.

Gülay, A. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.

Gürsel, O. (1987). *Eskişehir ilkokulları alt özel son sınıf öğrencilerinin ritmik sayma, doğal sayılar toplama ve çıkarma işlemlerindeki amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

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

Haban, M., M. (2018). *Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Harry, B. & Klingner, J. (2007). Discarding the deficit model. *Educational Leadership*, 64(5), 16-21.

- Hauwadhanasuk, T., Karnas, M., & Zhuang, M. (2018). Inclusive education plans and practices in China, Thailand, and Turkey. *Educational Planning*, 25(1), 29-48.
- Holahan, A. & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-35. <https://doi.org/10.1177/027112140002000403>.
- Heflin, L., J. & Bullock, L., M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>.
- Helmstetter, E., Curry, C., A., Sampson Saul, M., & Brennan, M. (1998). Comparison of general and special education classrooms of students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3), 216-227.
- Hoeak, J., H. (1974). Second year evaluation of the resource room for the educable mentally impaired and the low achieving student for school year 1973-1974. *Portage Public Schools, Mich.* 1-32.
- Işık Çalışkan, Z. (2012). *Eğitim ve grup etkileşiminin zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin yaşadıkları güçlükler üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51.
- Ito, H., R. (2016). Long-term effects of resource room programs on learning disabled children's reading. *Journal of Learning Disabilities*, 13(6), 322-327.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T.C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- İrem, Y. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel*

yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Jameson, J., M., McDonnell, J., Johnson, J., W., Riesen, T. & Polychronis, S. (2007). A comparison of one-to-one embedded instruction in the general education classroom and one-to-one massed practice instruction in the special education classroom. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 23-44.
- Jensen, M., M. (2005). Introduction to Emotional and Behavioral Disorders Recognizing and Managing Problems in the Classroom. Pearson Prentice Hall. New Jersey.
- Jones, J. L., & Hensley, L. K. (2012). Taking a closer look at the impact of classroom placement: Students share their perspective from inside special education classrooms. *Educational Research Quarterly*, 35(3), 33-49.
- Kalaycı, Ş. (2018). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 320-331). Ankara: Dinamik.
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Dergisi*, 10(4), 47-57.
- Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için stem materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Kalkan, S. (2009). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, S. & Özmen, E., R. (2013). Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hata performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 174-187.

- Karaaslan, Ö. (2003). *Kaynaştırma ve alt özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların kelime dağarcıkları düzeyleri bakımından karşılaştırılmasının incelenmesi (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasu, T., & Şimşek, E. (2018). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik din eğitimi: Yarı deneysel bir çalışma- destek eğitim odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1579-1606. <https://doi.org/10.18505/cuid.455861>
- Karateke, B. (2016). *Üstün yetenekli potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Baykoç, N. (Ed.), *Kaynaştırma eğitim içinde* (s. 66-90). Ankara: Gündüz.
- Kargın, T. (2015). Bugünün okullarında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi. Akçamete, A., G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.77-109). Ankara: Kök.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi* 2(2), 245-257.
- Kavanoz, A. (1999). *Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, E. (2009). *Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayış, A. (2018). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis). Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 403-419). Ankara: Dinamik.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitime gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eripek, S.

- (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali- İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Karma yöntem: Gelişen paradigma. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (s.71-92). Ankara: Anı.
- Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun. (1957). 6972 *Kanun nolu*, 15 Mayıs 1957.
- Köse, N. (2016). *İstatistik ve olasılığa giriş I*. Ankara: Gazi
- Kural, B. (2018). *Görme engellilerin dağcılık aktiviteleri yoluyla geliştirdikleri becerilerin yaşam kalitelerine yansımalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D.n(1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Prentice Hall.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2001). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *The Journal Of Special Education*, 17(2), 171-182.
- Maviş, İ. (2008). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ., H. Diken (Ed.), *Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler içinde* (s. 297-329). Ankara: Pegem.
- McGettigan, J., Axelrod, S. & Hare, B. (1973). The special education resource room and teacher training program. *Temple University, Philidelphia Pa. Coll. Of Education*.
- McKenzie, R., G., & Houk, C., S. (1986). Use of paraprofessionals in the resource room. *Exceptional Children*, 53(1), 41-45.
- McNamara, B., E. (1989). The resource room a guide for special educators. State

university of New York Press, Albany. 18.09.2018 tarihinde <https://play.google.com/books/reader?id=hDvaros0YLoC&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr&pg=GBS.PA5> adresinden erişilmiştir.

Metin, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Kaynaştırma içinde* (s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.

Miller, M., D., Brownell, M., T., & Smith, S., W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000). *T. C. Resmi Gazete*, 23937, 18 Ocak 2000.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). *T.C. Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*, 2008/60 Nolu Genelge, 02 Eylül 2008.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28360, 21 Temmuz 2012.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Özel eğitim sınıfları*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27112647_mebozelegitimsinifi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015b).

- Destek eğitim odası açılması*, 2015/15 Nolu Genelge, 18 Mayıs 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*, 2017/28 Nolu Genelge, 19 Eylül 2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*, ISSN / ISBN : 978 - 975 - 11 - 4797 – 4, 7 Eylül 2018. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018b). *T.C. Resmi Gazete*, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying:Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. DOI:10.1177/00222194030360040501.
- Moody, S., W., Vaughn, S., Hughes, M., T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource Room: Set up for Failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- O'Connor, P., D., Stuck, G., B., & Wyne, M., D. (1979). Effects of a short term intervention resource room programme on task orientation and achievement. *The Journal of Special Education*, 13(4), 375-385.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T. C. Resmi Gazete*, 23011, 6 Haziran 1997.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). *T. C. Resmi Gazete*, 18192, 15 Ekim 1983.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan.

- Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma uygulamaları*. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 81-110). Ankara: Maya.
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Pearl, C. (2004). Laying the foundation for self-advocacy fourth graders with learning disabilities invite their peers into the resource room. *Teaching Exeptional Children* 36(3), 44-49.
- Peterson, J., M. & Hittie, M., M., (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston: Pearson Education Inc.
- Potter, M., & Mirkin, P. (1982). Instructional plinnihg and implementation practices of elementary and secondary resource room teachers:Is-there a difference?. *Minnesota Univ., Minneapolis. Inst.. for Research on Learning Disabilities*. 1-41.
- Rose, C., A., Espelage, D., L. & Monda Amaya, L., E. (2009) Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis, *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>.
- Ryndak, D., L., Ward, T., Alper, S., Montgomery, J., W., & Storch, J., F. (2010). Education and training in autism and developmental disabilities. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 323-338.
- Sak, U. (2008). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ., H. Diken (Ed.), *Üstün zekalı öğrenciler içinde* (s. 497-532). Ankara: Pegem.
- Salend, S., J. (2005). *Creating inclusive classrooms effective and reflective pratices for all students*. New Jersey: Pearson.
- Sarı, H. (2008). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ., H. Diken (Ed.), *Çoklu yetersizliği olan öğrenciler içinde* (s. 449-494). Ankara: Pegem.
- Sazak Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences*

- Academy*, 9 (2), 178–190. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0613>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practise*. London: Sage
- Schwarz, P., A. (2007). Special education: A service, not a sentence. *Educational Leadership*, 64(5), 39-42.
- Schoger, K., D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus* 2(6), 3.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sindelar, P., T., & Deno, S., L. (1978). *The effectiveness of resource programming*. *The Journal of Special Education*, 12(1), 17-28.
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1984-2001.
- South Carolina Region 5 Educational Services Center Lancaster. (1975). *The resource room: An Access to excellence: A comprehensive manual for program development and implementation*. Bureau of education for the Handicapped (DHEW/OE), Washington, D. C.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/159200> adresinden erişilmiştir.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sülün, K., & Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 1-24.
- Swanson, 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.
- Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otistik spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 291-303). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin, Ş., & Kaymaz, Ç. (2015). *Geçmişten bugüne kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim arasındaki benzerlikler ve farklılıkların incelenmesi*. 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat İli örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31-52. DOI: 10.18656/jee.15436
- Taneli, Y. (2006). *Yaygın gelişimsel bozuklukta apolipoprotein e gen polimorfizminin genetik yöntemle araştırılması*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Temple University. (1973). The special education resource room and teacher training program. *Temple Univ., Philadelphia, Pa. Coll. Of Education*.
- Tohum Otizm Vakfı. (2010). *Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*.
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tortop, H., S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli

- öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Tozak, E. (2018). *Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *T. C. Resmi Gazete*, 10859, 20 Temmuz 1961.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T. C. Resmi Gazete*, 17863, 9 Kasım 1982.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye Engelliler Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu.
- Uysal, H. (2008). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ., H. Diken (Ed.), *Fiziksel yetersizliği/süreçten hastalığı olan öğrenciler içinde* (s. 251-294). Ankara: Pegem.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.
- Vaughn, S., & Klingner, K., J. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Vaughn, S., Moody, S., W., & Schumm, J., S. (1998). Broken promises: Reading

- instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2), 211-225.
- Vuran, S. (Ed.). (2014). *Özel eğitim*. Ankara: Maya.
- Walker, J., G., & MacLaughlin, T., F. (1992). Self-contained versus resource room classroom placement on the achievement of mildly mentally handicapped children: A review. *Journal of Instructional Psychology*, 19(3), 214-225.
- Wang, M., C., & Birch, J., W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51(1), 33-40.
- Wedell, K. (1990). Children with special educational needs: past, present and future. In Evans, P., & Varma, V. (Eds.), *Special education: Past present and future*. Melksham, Wiltshire: Redwood.
- Weiner, H., M. (2003). Effective inclusion Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 12-18.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım Hacııbrahimoglu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038091/5000124592> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, S. (2008). *Özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston, Houghton Mifflin.

EKLER

EK 1

Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13647643
Konu : Araştırma İzni

13.09.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09.08.2017 Tarihli ve E.29889 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Serkan DEMİR'in "**İlkokullarda Özel Eğitim Sınıfı ve Destek Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (10 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

13 Eylül 2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 446d-8306-3967-8dd5-7e0c kodu ile teyit edilebilir.

EK 2

Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket Formu

Genel Açıklama

Değerli öğretmenim, aşağıda yer alan ifadeler sizlerin destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik fikirlerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine [x] koyarak içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	(0)Kararsızım
1	Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde, öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberliği yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Destek oda eğitimi alan öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle etkinlikler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Rehber öğretmen, destek oda eğitimi alan öğrenci velilerine aile eğitimi verir.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Destek oda eğitimi için gereken araç - gereç yetersizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Destek oda eğitimi alan öğrenci, akranları tarafından etiketlenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Destek oda eğitimi alan öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, okula daha iyi uyum sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Öğretmen Anket Formu

Genel Açıklama

Değerli öğretmenim, aşağıda yer alan ifadeler sizlerin özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlara yönelik fikirlerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine [x] koyarak içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

		(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum	(0) Kararsızım
1	Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Özel eğitim sınıfı, genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için öğrenci bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Özel eğitimde olması gereken araç - gereç yetersizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri teneffüslerde birlikte oyun oynamaktan kaçınırlar.	☐	☐	☐	☐	☐

		(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum	(0) Kararsızım
13	Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Özel eğitim ile ilgili mevzuata ilişkin sorunları rahatlıkla çözerim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla uygularım.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğrencinin özel eğitime yönlendirilmesi sürecinde öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapmakta zorlanmam.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamak için diğer öğrencilerle birlikte etkinlikler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Rehber öğretmen özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 4

Özel Eğitim Sınıflarında ve Destek Oda Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Yönetici Anket Formu

Genel Açıklama

Değerli yönetici, aşağıda yer alan ifadeler sizlerin özel eğitim sınıflarında ve destek oda eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik fikirlerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine [x] koyarak içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

		(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum	(0) Kararsızım
1	Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile genel eğitim sınıfı öğrencileri arasında olumlu bir etkileşim vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Özel eğitim sınıfında bazı öğrenciler yarı zamanlı kaynaştırmadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencinin akademik başarısı artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Özel eğitim sınıfları amacına hizmet etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Özel eğitim sınıfı genel eğitim sınıflarına uzak konumlandırılmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı için bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Özel eğitimde olması gereken araç - gereç yetersizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler sırasında zaman zaman sorunlar yaşanır.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler tarafından dışlanır.	☐	☐	☐	☐	☐

		(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum	(0) Kararsızım
12	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, akranlarıyla daha fazla oyunlara katılmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrenci, okula daha iyi uyum sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranları tarafından sosyal kabulü artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Destek oda eğitimi aldıktan sonra öğrencinin, akranlarıyla olan olumlu iletişimi artmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Destek oda eğitimi amacına hizmet etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Destek oda eğitimi için gereken araç - gereç yetersizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Destek oda eğitimi alan öğrenci, akranları tarafından etiketlenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfındaki öğrencilere bireysel rehberlik yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Rehber öğretmen, özel eğitim sınıfında öğrencisi olan velilere aile eğitimi verir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Rehber öğretmen, diğer öğrenci velilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü artırmak için velilerle etkinlikler yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Öğrencinin, özel eğitime yönlendirilmesi ve eğitsel tanılama sürecinde gerekli yönlendirmeyi yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Öğretmenlere, öğrencilerin tanısına uygun eğitim vermeleri konusunda rehberlik yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine gerekli rehberlik, öğretmenlerce yapılır.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Öğretmenler, öğrencilerin engel türüne ve derecesine uygun ölçme ve değerlendirme yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 5

Katılımcı Onay Formu

Araştırmacı: Serkan DEMİR

Doktora Tez Başlığı: İlkokullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi

Araştırmanın genel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, özel eğitim sınıfı / destek oda eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel veri araştırma deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın verileri görüşme yöntemlerinden biri olan bireysel görüşme yöntemiyle toplanacaktır. Bu anlamda sizlerin görüşleri ve önerileri eğitim sistemimizin bu boyutundaki sorunlarını ortaya koymak ve çözüm üretmek adına önemli katkılar sunacaktır. Araştırma sonuçlarının sizlere ve tüm eğitim paydaşlarına sunulacak hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlamasını diliyoruz. Bu bağlamda görüşmeyi gönüllü olarak kabul ettiğiniz ve ses kaydı yapılmasına izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim. Ayrıca gerçekleştirmiş olduğumuz görüşmeye ait tüm paylaşımların gizli kalacağını ifade etmek isterim. **Yapılan tüm görüşmelerde alınan bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Oluşturulacak raporda katılımcılara kod ismi üretilecektir.** Bu anlamda gönül rahatlığı ile görüşlerinizi ortaya koyabilirsiniz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor musunuz? Evet () Hayır ()

Görüşme tarihi:

Görüşme saati:

Katılımcı İmza (istenirse):

Araştırmacı İmza:

Görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. Araştırmayla ilgili herhangi bir düşünceniz ve sorunuz olduğunda serkandemirgazi@gmail.com adresinden bana ulaşabilirsiniz. Size yönelteceğim sorulardan cevaplamak istemediğiniz olursa lütfen beni bilgilendiriniz. Yapacağımız

görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini düşünüyorum. Kendinizi hazır hissediyorsanız eğer görüşmeye başlayabiliriz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Saygılarımla
Serkan DEMİR

EK 6

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Yöneticim/Öğretmenim,

Araştırmada kişisel bilgileri içeren bir bilgi formu yer almaktadır. Bu bölümde vereceğiniz bilgiler, araştırma etiği gereği sadece araştırmacıda kalacak ve hiçbir şekilde amacı dışında kullanılmayacaktır. Araştırmada *adı/soyadı bilgisi istenmemektedir*.

Lütfen, size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Erkek ☐ Kadın

2. Meslekteki kıdem süreniz:

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

3. Okulunuzun öğretim şekli:

☐ Tam gün ☐ İkili Öğretim (sabahçı-öğlenci)

4. En son öğrenim durumunuz:

☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5. Mezun olduğunuz alan:

- ☐ İşitme Engelliler Öğretmenliği
- ☐ Zihin Engelliler Öğretmenliği
- ☐ Görme Engelliler Öğretmenliği
- ☐ Üstün Zekâlılar Öğretmenliği
- ☐ Sınıf Öğretmenliği
- ☐ Diğer

6. Okuldaki İstihdam edilme şekliniz:

☐ Kadrolu ☐ Ücretli ☐ Sözleşmeli

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Saygılarımla
Serkan DEMİR

EK 7

Destek Eğitim Öğretmeni Görüşme Soruları

1- Sizce destek eğitimi odalarında verilen eğitimde karşılaşılan en önemli sorun nedir?

Neden böyle düşünüyorsunuz?

Bu konudaki çözüm öneriniz nedir?

2- Destek eğitim odalarının amacına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?

Evetse, katkı sağlamak adına ne gibi yenilikler eklemek isterdiniz?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?

3- Destek eğitimi için sağlanan ortam ve gerekli araç-gerecin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evetse, daha da iyileştirmek için neler yapılabilir?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?

4- Destek eğitimine devam eden öğrencilerin etiketlendiğini düşünüyor musunuz?

Evetse, neden böyle düşünüyorsunuz, bu konudaki çözüm öneriniz nedir?

Hayırsa, okulunuzda bunu önlemek için neler yapıyorsunuz?

5- Rehber öğretmenlerin, okulda bireysel rehberlik, aile eğitimi gibi özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmak için yeterli çalışmalar yaptığını düşünüyor musunuz?

Evetse, daha farklı ne gibi çalışmalar yapabilir?

Hayırsa, sebepleri neler olabilir ve bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?

6- Destek eğitimi alan öğrencilerin bireysel gelişimine uygun eğitim verme konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Evetse, bunu geliştirmek için daha farklı neler yapabilirsiniz?

Hayırsa, sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz, bu konudaki yeterliliğinizi nasıl artırabilirsiniz?

7- Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ve sizlere gerekli desteği sağladıklarını düşünüyor musunuz?

Evetse, daha farklı ne gibi destekler sağlamalarını isterdiniz?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm önerileriniz nelerdir?

EK 8

Özel Eğitim Öğretmeni Görüşme Soruları

- 1- Sizce özel eğitim sınıflarında karşılaşılan en önemli sorun nedir?
Neden böyle düşünüyorsunuz?
Bu konudaki çözüm öneriniz nedir?
- 2- Özel eğitim sınıflarının amacına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?
Evetse, katkı sağlamak adına ne gibi yenilikler eklemek isterdiniz?
Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?
- 3- Özel eğitim sınıfının okullarda konumlandırıldığı yerin uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
Neden böyle düşünüyorsunuz?
Sizce özel eğitim sınıfları okulun neresinde konumlandırılmalıdır?
- 4- Özel eğitim sınıfları için sağlanan ortam ve gerekli araç-gerecin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
Evetse, daha da iyileştirmek için neler yapılabilir?
Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?
- 5- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle diğer öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim olduğunu düşünüyor musunuz?
Evetse, olumlu etkileşimin artması için daha farklı neler yapılabilir?
Hayırsa, sebepleri neler olabilir ve çözüm öneriniz nedir?
- 6- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dışlandığını, etiketlendiğini düşünüyor musunuz?
Evetse, neden böyle düşünüyorsunuz, bu konuda çözüm öneriniz nedir?
Hayırsa okulunuzda bunu önlemek için neler yapıyorsunuz?
- 7- Rehber öğretmenlerin okulda bireysel rehberlik, aile eğitimi gibi özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmak için yeterli çalışmalar yaptığını düşünüyor musunuz?
Evetse, daha farklı ne gibi çalışmalar yapılabilir?
Hayırsa, sebepleri neler olabilir ve bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?

8- Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimine uygun eğitim verme konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Evetse, bunu geliştirmek için daha farklı neler yapabilirsiniz?

Hayırsa, sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz, bu konudaki yeterliliğinizi nasıl artırabilirsiniz?

9- Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ve sizlere gerekli desteği sağladıklarını düşünüyor musunuz?

Evetse, daha farklı ne gibi destekler sağlamalarını isterdiniz?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm önerileriniz nelerdir?

EK 9

Yönetici Görüşme Soruları

- 1- Sizce özel eğitim sınıflarında karşılaşılan en önemli sorun nedir?
Neden böyle düşünüyorsunuz?
Bu konudaki çözüm öneriniz nedir?
- 2- Özel eğitim sınıflarının amacına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?
Evetse, katkı sağlamak adına ne gibi yenilikler eklemek isterdiniz?
Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?
- 3- Özel eğitim sınıflarının okul içinde nerede konumlandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
Neden böyle düşünüyorsunuz? Sizce nerede konumlandırılmalıdır?
- 4- Özel eğitim sınıfları için sağlanan ortam ve gerekli araç-gerecin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
Evetse, daha da iyileştirmek için neler yapılabilir?
Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?
- 5- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle diğer öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim olduğunu düşünüyor musunuz?
Evetse, olumlu etkileşimin artması için daha farklı neler yapılabilir?
Hayırsa, sebepleri neler olabilir ve çözüm öneriniz nedir?
- 6- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dışlandığını, etiketlendiğini düşünüyor musunuz?
Evetse, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?
Hayırsa, okulunuzda bunu önlemek için neler yapıyorsunuz?
- 7- Rehber öğretmenlerin okulda bireysel rehberlik, aile eğitimi gibi özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmak için yeterli çalışmalar yaptığını düşünüyor musunuz?
Evetse, daha farklı ne gibi çalışmalar yapılabilir?
Hayırsa, sebepleri neler olabilir ve bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?
- 8- Sizce destek eğitim odasında karşılaşılan en önemli sorun nedir?
Neden böyle düşünüyorsunuz?

Bu konudaki çözüm öneriniz nedir?

9- Destek eğitim odalarının amacına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?

Evetse, katkı sağlamak adına ne gibi yenilikler eklemek isterdiniz?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?

10- Destek eğitimi için sağlanan ortam ve gerekli araç-gerecin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evetse, daha da iyileştirmek için neler yapılabilir?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?

11- Destek eğitimine devam eden öğrencilerin etiketlendiğini düşünüyor musunuz?

Evetse, neden böyle düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir? Bu konuda neler yapılabilir?

Hayırsa, bunu önlemek için neler yapıyorsunuz?

12- Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimine uygun eğitim verme konusunda yeterli düzeyde olduklarını düşünüyor musunuz?

Evetse, bunu geliştirmek için neler yapılabilir?

Hayırsa, sebebinin ne olduğunu düşünüyorsunuz, çözüm öneriniz nedir?

13- Yönetici olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Evetse, bu yeterliliğin daha da artırılması için neler yapılabilir?

Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz, bu konuda çözüm öneriniz nedir?

EK 10

Bireysel Görüşme Süreci Kontrol Listesi

Görüşme Günü:

Görüşme Yeri:

1. Araştırmaya ilişkin katılımcı onay formunun doldurulması,
2. Bilgi formunun doldurulması,
3. Zaman ayırdıkları ve yardımları için teşekkür etme,
4. Kendini tanıtmak,
5. Araştırmanın amacını ve yöntemini belirtme,
6. Bilgilerin gizli kalacağını vurgulanması,
8. Kullanılan ses kayıt cihazının, araştırma yöntemi ve bilgilerin doğruluğu için önemli olduğunu açıklama,
10. Görüşme süresinin yaklaşık olarak 15 ve 20 dakika arası olabileceğinin belirtilmesi,
11. Kısa bir ara isteyip istemediklerinin sorulması,
12. Görüşme sürecinde anlaşılmayan bir soru olduğunda belirtilmesi,
13. Sorulara geçilmesi,
14. Zaman ayırdıkları ve yardımları için tekrar teşekkür etme,
15. Araştırmacıya ulaşabilecekleri bilgileri hatırlatma.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..