



Examining Pre-Service Teachers Opinions about Providing Individual Support Services to Mainstreaming Students

Hasan GÜRGÜR*, Arzu KIŞ**, Gönül AKÇAMETE***

The most crucial element of succeeding in mainstreaming, described as educating children with special needs in regular classrooms in the literature, is providing special education services to children with special needs. In this article, it was aimed to investigate the opinions of volunteer pre-service teachers on one of the applications of individual support services. These services were supported with the collaboration of Ankara University, Prime Ministry Administration for Disabilities, and Education Volunteers of Turkey Foundation. Eight volunteer pre-service teachers participated in this research. The volunteer pre-service teachers declared that the individual support services provide multiple benefits for students with special needs for their academic and social skills. In the lights of these findings, it was suggested that the non-governmental organizations should increase their support for mainstreaming and Ministry of Education should universalize the support service application.

Keywords: *Mainstreaming applications, pre-service teachers, special education support services, individual support services, Non Government Organizations (NGO).*

SUMMARY

Purpose and Significance: Recently, none of the special education support services are provided systematically in Türkiye. Despite this fact, Türkiye is still struggling to deal with the provision of mainstream practices. Regarding this issue, Türkiye Education Volunteers Correspondence (TECV), with the cooperation of Ankara University Special Education Department (AUSED) and the Turkish Prime Ministry Presidency of Administration on Disabled People, planned and applied "Providing Individual Special Education Services in Mainstream Practices" project regarding the success of mainstream practices. The aim of this article is to gather the opinions and expectations of special education pre-service teachers related to the support services provided by TECV and AUSPED and the general mainstreaming applications in Türkiye.

Methods: This study was designed as a descriptive study. Data were gathered via semi-structured interviews and analyzed by inductive analysis technique. Participants were 8 pre-service teachers who were students at the Department of Special Education at Ankara University. Semi-structured qualitative interviews were conducted with participants. This study was conducted in Turkey Education Volunteers Correspondence (TEVC) Etimesgut Educational Park which is a civil community organization founded in Etimesgut, a low socioeconomic district located in, Ankara, Türkiye.

Results: The participants strongly emphasized the necessity of the special education support services. The pre-service teachers presented their thoughts on the necessity of individual support service and they added comments on the planning and applying of individual support service. All of the interviewees commented on the best parts of the support services for themselves and for their students with special needs. The pre-service teachers stated that support service practices were beneficial for students with special needs in many ways. All of the pre-service teachers came across certain difficulties such as lack of experience, inadequate materials and insufficient environment. The interviewees mentioned the absence of adequate teaching materials. Volunteering pre-service teachers mentioned their expectations for more successful support and mainstreaming practices from classroom teachers, parents of students with disabilities, TECV, universities and the Ministry of National Education. Pre-service teachers suggested that TECV should accept special education teachers or undergraduate students as volunteers for their education camps.

Discussion and Conclusion: Interviewed pre-service teachers presented their opinions on the necessity of the support services in mainstreaming practices. Interviewed pre-service teachers presented their thoughts on the necessity of support service and planning and applying the support service. They gave information regarding the kinds of methods, techniques and instructional materials they used during their teaching experience. Pre-service teachers talked about their unfavorable experiences during individual support service practices.

* Assist.Prof.Dr., Anadolu University, Faculty of Education, hasangurgur@anadolu.edu.tr.

** Assist.Prof.Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, arastirmaci2005@hotmail.com.

*** Prof.Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, gakcamete@education.ankara.edu.tr

Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Hasan GÜRGÜR*, Arzu KIŞ**, Gönül AKÇAMETE***

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarında başarı için en önemli faktörün özel gereksinimli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması olduğu vurgulanmaktadır. Makalede Ankara Üniversitesi, Başbakanlık Özürlüler İdaresi (ÖZİDA) ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı işbirliği (TEGV) ile yürütülmüş olan destek özel eğitim hizmetleri sunan gönüllü öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 8 öğretmen adayı katılmış ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, ses kayıtları alınmıştır. Veriler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde bireysel destek hizmetlerinin gerekliliğini vurguladıkları bulunmuştur. Öğretmen adayları, bireysel desteğin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının artması ve sosyal becerilerinin gelişmesi gibi çok yönlü faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde hizmet öncesinde öğretmen adaylarına bu tür uygulama olanaklarının sağlanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sivil toplum örgütlerinin bu tür desteklerini arttırmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tür destek hizmetleri teşvik etmesinin uygun olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Kaynaştırma uygulamaları, öğretmen adayları, özel eğitim destek hizmetleri, bireysel özel eğitim destek hizmetleri, sivil toplum örgütü.*

GİRİŞ

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları 1960'lı yıllardan başlayarak birçok ülkede kabul görmüş ve uygulanmıştır (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkıları alanyazında gerçekleştirilmiş olan birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Doorlag ve Lewis, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 2005). Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının başarısında etkili bazı faktörler; genel eğitim sınıfındaki öğrenci sayısı, sınıfın fiziksel koşulları, sınıf öğretmenlerinin tutum ve deneyimleri şeklinde sıralanmaktadır (Doorlag ve Lewis, 2003; Halvorsen ve Neary, 2009; Pfeiffer ve Cundari, 1999; Walther-Thomas, Korinek ve McLaughlin, 1999). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir diğer faktörün özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile sınıf öğretmenlerine özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması olduğu vurgulanmıştır. Destek hizmetlerin sağlanmaması durumunda kaynaştırma uygulamalarının sadece özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yerleştirilmeleri anlamına geleceği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 2010; Gürgür, 2008; Halvorsen ve Neary, 2009).

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarında sunulabilecek özel eğitim destek hizmetlerinin genel olarak özel eğitim danışmanlığı, işbirliği ile öğretim ve kaynak oda uygulaması şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Conoley ve Conoley, 2010; Gürgür, 2008; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Özel eğitim danışmanlığı hizmeti (eğitim programı, öğretim araç-gereçleri ve değerlendirme konularında) genel eğitim öğretmenin gereksinim duyduğu alanlarda özel eğitim öğretmenine danışması şeklinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Cook ve Friend, 2010; Kochhar, West ve Taymans, 2000; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Mercer ve Mercer, 2005). İşbirliği ile öğretim hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencileri hem de sınıf öğretmenini destekleme yollarından biri olduğu, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını paylaşarak, aynı sınıf ortamında birlikte çalışmaları anlamına geldiği ifade edilmektedir (Friend ve Cook, 2003). Kaynak oda uygulaması ise, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfı dışında uygun ortamda özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunulmasıdır (Mercer ve Mercer, 2005). Kaynak oda uygulamasının, özel gereksinimli

* Yrd.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hasangurgur@anadolu.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, arastirmaci2005@hotmail.com

*** Prof.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gackamete@education.ankara.edu.tr

öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanan programın genel eğitim sınıfının dışında uygulanmak üzere bireysel olarak planlandığı (Hewitt, 1999; Kochhar ve diğer., 2000) ve özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi şeklinde yürütülebileceği belirtilmektedir (Friend ve Cook, 2003; Ryndak, Jackson ve Billingsley, 2007).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının 1980’li yıllarda İlköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarıyla başlamış olduğu görülmektedir. Uygulamalar, 1997 yılında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve bu kararnameye dayalı olarak 2000 yılında yayınlanan, 2009 yılında son haline getirilen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu yasal düzenlemelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2009-2010 istatistikleri incelendiğinde, ilköğretim okullarında 71 142, ortaöğretim okullarında toplam 5062 özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmiş oldukları görülmektedir (M.E.B., 2010). Yaygınlaşarak uygulanması devam eden kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bu noktada sorulması gereken sorunun, “Türkiye’de kaynaştırma ne kadar başarılı uygulanmaktadır?” şeklinde olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu soruyu yanıtlamak amacıyla Türkiye’de alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara göz atıldığında kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan akademik başarı ve sosyal becerilerin gelişimi konularındaki olumlu yönlere yapılan vurgularla (Batu, 2008; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; Turhan, 2007; Yıkılmış ve Vural, 2008) birlikte uygulama sürecinde yıllardır süregelen önemli sorunların olduğu görülmektedir (Akdemir-Okta, 2008; Eripek, 2000; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin ve sınıfların fiziksel yetersizlikleri (Kargin ve diğer., 2005), tüm yasal düzenlemelere rağmen özel eğitim destek hizmetlerin sağlanamaması gibi ciddi sorunların olduğunu göstermektedir (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargin ve diğer., 2005). Bu nedenle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine dolayısıyla bu tür uygulamaların yaygınlaşmasını engelleyebileceği belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Güvenilir ve Büyüköztürk, 1991; Kırcaali-Iftar ve Uysal, 1999).

Sonuç olarak, özel eğitim destek hizmetlerinden herhangi birinin sistematik olarak sunulmadığı Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını ve başarılı olmasını sağlamak amacıyla özel eğitim destek hizmetlerinin biran önce uygulamaya konması gerektiği açıktır. Dünyadaki kaynaştırma uygulamalarının artık özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı çevre bakış açısı ile genel eğitim sınıflarına tam zamanlı katılımlarına, bütünleştirmeye (inclusion) doğru giderken Türkiye’de henüz kaynaştırmanın bile en önemli gerekliliklerinin sağlanmamış olması düşündürücüdür. Bu nedenle 2003-2004 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Müdürlüğü (ÖZİDA) ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) işbirliği ile kaynaştırma uygulamalarının başarısına yönelik “Kaynaştırma öğrencilerine bireysel özel eğitim destek hizmetlerinin sunulması” adlı bir proje planlanmış ve uygulanmıştır. Bu süreçte öncelikle ÖZİDA, Ankara Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve TEGV arasındaki koordinasyonu sağlamıştır. ÖZİDA, TEGV’in çevresindeki ilköğretim okulları ile iletişim kurmuş, okullarda bulunan kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler belirlemiştir. Süreçte Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve TEGV yakın çevresinde bulunan ilköğretim okullarında bulunan 127 özel gereksinimli öğrenci belirlenmiş, bu öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleriyle toplantılar yapılarak, projenin amaç ve hedefleri açıklanmıştır. 127 öğrenciden TEGV Eğitim Parkı’na ulaşımı sağlanabilecek öğrenciler belirlenmiştir. Bu çerçevede TEGV ve ÖZİDA’nın ulaşımını sağlayabildiği 68 öğrenci projenin uygulama sürecine dahil edilmişlerdir. Belirlenen 68 öğrenci öncelikle TEGV günlük etkinlik sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Sonraki aşamada 68 öğrencinin akademik becerileri (Türkçe-Matematik-Hayat Bilgisi) değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, makalenin yazarları tarafından hazırlanan genel eğitim programlarına dayalı performans belirleme araçları ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmacılar, aileler, TEGV gönüllüleri ve yöneticileri bir araya gelerek 68 öğrenciden 30’unun TEGV günlük programına devam ederken ayrıca bireysel özel eğitim destek hizmetlerine gereksinimleri olduğuna karar verilmiştir. Bireysel destek hizmeti alacak öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) birinci, ikinci yazarlar, aileler ve çalışmaya gönüllü katılan özel eğitim öğretmen adayları tarafından hazırlanmıştır (Türkçe-Matematik-Hayat Bilgisi). Bu öğrenciler TEGV etkinliklerinin haricinde, haftada iki saat bireysel çalışma odalarında destek

almışlardır. 68 öğrenciden geriye kalan 38 öğrencinin ise bireysel destek hizmeti almadan normal gelişim gösteren akranlarıyla TEGV'in günlük programından yararlanabilecekleri sonucuna varılmıştır. Sadece TEGV'in günlük etkinlik programına devam eden bu öğrenciler etkinlikler sürecinde izlenmiş, gereksinim duyduklarında etkinlikler sırasında özel eğitim öğretmen adaylarından destek hizmet almışlardır. Bu projenin bir sivil toplum örgütü olan TEGV'de kaynaştırma öğrencilerine destek hizmetinin nasıl uygulanabileceği bağlamında yol göstermesi açısından önemlidir. Diğer bir deyişle sivil toplum örgütleri aracılığı ile gerçekleştirilerek özel eğitim destek hizmet uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğine örnek olarak yaygınlaştırılabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Gerçekleştirilen sürecin ne kadar nitelikli yürütülebileceğini ortaya koymanın bir yolunun sürece aktif olarak katılmış olan öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmanın amacı kaynak oda uygulamaları olarak da adlandırılabilir TEGV'de gerçekleştirilen bireysel özel eğitim destek hizmetini sunmuş olan gönüllü özel eğitim öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin gönüllü öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Kaynaştırma ve bireysel destek hizmetlerin uygulamasında gönüllü öğretmen adaylarının başarı, başarısızlığa ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Gönüllü öğretmen adaylarının kaynaştırma ve bireysel destek hizmetlerini nasıl planlayıp uygulamaktadırlar?
4. Gönüllü öğretmen adaylarının bireysel destek hizmetlerinden beklentileri nelerdir?
5. Gönüllü öğretmen adaylarının uygulanan kaynaştırma ve bireysel destek programlarının başarısı için (Okullarından, Üniversiteden, TEGV'den, MEB'den, Ailelerden) beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında katılımcılara, araştırmanın gerçekleştirildiği yere, kullanılan veri toplama tekniklerine, veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü 3. Sınıf düzeyinde 8 özel eğitim öğretmen adayı katılmışlardır. Görüşmeye bu gönüllü öğretmen adaylarının hepsi katılmayı kabul etmişlerdir. Öğretmen adaylarından 6'sı kadın ve 2'si erkektir. Makalede katılımcıların gerçek isimleri değiştirilerek verilmiştir.

Çalışmaya katılan bu öğretmen adayları lisans programlarında kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmetleri ve BEP geliştirme konularının ele alındığı lisans düzeyi derslerini başarı ile tamamlamış olanlar arasından seçilmişlerdir. Çalışmaya başlamadan makalenin yazarları tarafından gerçekleştirilecek sürecin amacı, içeriği, süreçte öğretmen adaylarının sahip olacakları rol ve sorumluluklar konularında iki haftalık eğitim semineri düzenlenmiştir. Ayrıca makalenin birinci ve ikinci yazarları uygulama sürecinde öğretmen adaylarıyla TEGV'de aynı anda bulunmuş, zaman zaman süreci izleme toplantıları gerçekleştirmiş ve gerektiğinde öğretmen adaylarıyla uygulamaları birlikte gerçekleştirerek yol göstermişlerdir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği yer

Araştırmanın uygulamaları Ankara'nın Etimesgut ilçesinde, alt sosyo-ekonomik bölgesi olarak tanımlanabilecek bölgesinde bulunan Türkiye Eğitim Gönüllüler Vakfı (TEGV) Etimesgut Eğitim Parkında yürütülmüştür. TEGV'in 1995 yılında, 7-16 yaş grubu çocuklara devlet tarafından verilen temel eğitime katkıda bulunmak ve çocuklara gereksinim duydukları yaşam becerileri kazandırmak amacıyla kurulduğu belirtilmektedir. TEGV'in Türkiye'nin 35 ilinde, özellikle sosyo-ekonomik açıdan yoksun bölgelerde Eğitim Parkları (10 adet), Öğrenim Birimleri (51 adet) ve Gezici Öğrenim Birimi olan Ateşböcekleri (20 adet) bulunmaktadır (TEGV, 2011).

TEGV'de öğrencilerin Matematik, Fen, Türkçe, İngilizce gibi okuldaki derslerine destek olmayı amaçlayan etkinliklerin yürütüldüğü belirtilmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirildiği ve temel amacın öğrencilerin, okulda işlenen, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duydukları, zorlandıkları alanlarındaki konularda öğrenmelerine destek olmak olduğu ifade edilmektedir (TEGV, 2011).

Araştırma süresince bireysel destek hizmeti sunulan ortam öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmiş ve ihtiyaç duyulabilecek hikaye kitapları, çalışma kartları (Matematik), resimler gibi somut eğitim öğretim araç gereçleri sağlanmıştır. Bu bağlamda bireysel özel eğitim destek hizmeti sunulan çalışma odaları kaynak oda olarak adlandırılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama tekniğine dayalı betimsel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı olarak toplanmıştır. Böylece TEGV’de gönüllü öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin deneyimlerinin ve bakış açılarının derinlemesine analiz edilebileceği düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri toplama tekniği

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve elde edilen veriler tümevarım yaklaşımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle araştırmanın amaçlarına uygun görüşme soruları hazırlanmış ve soruların geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır (bkz. Tablo 1). Daha sonra görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler makalenin birinci ve ikinci yazarları tarafından, öğretmen adaylarıyla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30–50 dakika sürelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler temalandırıldıktan sonra analize hazırlık amacıyla görüşmelerin dökümleri yapılmıştır.

Tablo 1. *Yarı yapılandırılmış görüşme soruları*

1.	Kaynaştırma uygulamasına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin bireysel destek hizmet almaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
2.	Uyguladığınız ve uygulamakta olduğunuz bireysel destek hizmetleri nasıl planlıyorsunuz?
3.	Bu planlanan bireysel destek hizmetleri nasıl uyguluyorsunuz?
4.	Yürüttüğünüz bireysel destek eğitim-öğretim etkinlikleri nasıl gidiyor?
5.	Yürüttüğünüz bireysel destek eğitim-öğretim etkinliklerinin en iyi giden yönleri nelerdir?
6.	Başarıdaki en önemli faktörler nelerdir?
7.	Yürütülen bireysel destek etkinliklerinin başarısızlığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8.	Başarısızlıktaki en önemli faktörler neler?
9.	Destek çalışmalarının öğrenciye ne tür katkılar getireceğini düşünüyorsunuz?
10.	Destek hizmetlerin uygulanması ile ilgili sorunlarınız nelerdir?
11.	Bireysel destek hizmetlerinin başarısı için (üniversiteden, TEGV’den, MEB’den, ailelerden, sınıf öğretmenlerinden) beklentileriniz nelerdir?
12.	Daha nitelikli bireysel destek uygulamalarının için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra beş bölümden oluşan (bağlam kayıtları, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum) bir forma aktarılmıştır. Tüm görüşmelerden 140 sayfalık veri elde edilmiştir. Daha sonra üç görüşme kaydı yansız olarak seçilerek birinci ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı bağlam kayıtları, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri yazılmıştır. Bu dosyalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. İndekslenen ve yorumlanan tüm veri bölümleri birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak 15 farklı kod kullanılarak kodlanmıştır. Kodlanan tüm veri bölümleri kesilerek, aynı kodu taşıyan veriler bir dosyada toplanmıştır. Bu dosya iki kopya olarak hazırlanmıştır. Her bir dosya birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaları oluşturan iki araştırmacı oluşturdukları tüm temaları karşılaştırarak uzlaşma sağlamışlardır. Temalar üçüncü araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilerek altı tema elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen temalar tablo 2’ de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adayları ile görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar

Sıra	Tema
1	Bireysel özel eğitim destek hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşler
2	Bireysel özel eğitim destek hizmetinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşler
3	Bireysel özel eğitim hizmetinin başarısına ilişkin görüşler
4	Bireysel özel eğitim hizmetinin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler
5	Başarılı uygulamalar için beklentiler

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Bireysel özel eğitim destek hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşler

Görüşme yapılan öğretmen adayları destek özel eğitim hizmetlerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Buna göre görüşme yapılan öğretmen adaylarının tümü (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) özel gereksinimi olan öğrencilerin destek hizmeti almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ali “destek hizmetini elbette öncelikle almaları gerekiyor” (s. 10-14); Sevgi, “Kesinlikle düşünüyorum destek hizmet almaları gerektiğini” (s. 547 – 574), Sema, “kaynaştırmaya yerleştirilen öğrencilerin evet destek hizmetlere ihtiyacı var” (s.2097-2111) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmen adayları (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) kaynaştırmaya yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin bireysel destek hizmeti almaları gerektiğine yönelik nedenleri dile getirmişlerdir. Elif, “diğer öğrencilerden daha yavaş öğrenmeleri” nedeniyle destek hizmeti almaları gerektiğini (s. 338-340) belirtmiştir. Sevgi, özel gereksinimli öğrencilerin destek hizmeti almaları gerektiğini çünkü “genel eğitim sınıflarında eğitimin yeterince planlı programlı yapılmadığını” düşündüğünü (s.575-579) ifade etmiştir. Mert, Kader, Fatma, Sema ve Funda ise özel gereksinimi olan bireylerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından bireysel destek hizmeti almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özel eğitim destek hizmetinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşler

Öğretmen adayları bireysel özel eğitim destek hizmet uygulamalarının önemine ilişkin vurgularının ardından bu uygulamaların nasıl planlanacağını da dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tümü (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) destek hizmet faaliyetlerini, öncelikle öğrencilerin gereksinimlerini belirlediklerini, daha sonra öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarını ve öğretim programlarını hazırladıklarını ve eğitim sürecinde de bireyselleştirilmiş eğitim programlarını izlediklerini ve değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından 3’ü (Mert, Fatma, Funda) değerlendirme yaparken aileler ile de görüştiklerini vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 3’ü (Sevgi, Kader, Ali) bireysel destek verirken çalıştıkları becerileri dile getirmişlerdir. Sevgi “daha çok Matematik, Türkçe disiplin alanları ve sosyal beceriler üzerine çalıştık” (s. 600 – 611) çünkü “Matematik, Okuma-Yazmada bazı hataları vardı” (s.612-614); Kader, “akademik becerileri hiç göz ardı etmedik” (s.1650-1657). Çalışılan alanlar ile ilgili görüşlerini belirten diğer iki aday öğretmenden farklı olarak Ali, “öğrencilere mesela renk kavramını öğretiyoruz” (s. 56-60) şeklinde ele aldığı alanı dile getirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının tümü (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) uygulamada öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını dikkate aldıklarını, buna göre bireysel öğretim planlarını hazırladıklarını ve bu programlara ve planlara göre destek hizmeti odasında bireysel olarak eğitimi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 2’si (Kader, Funda) ders sırasında neleri göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Kader, “çocuğun performans düzeyine uygun, başarılı olabileceği şekilde ders işliyoruz.” (s.1672-1675); Funda, “öğreteceğim becerinin analizini yapıp öğrenciye öğretiyordum.” (s.1285-1286) şeklinde ders içeriğini öğrenciye uygun hale nasıl getirdiklerini vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan 8 öğretmen adaylarından 2'si (Kader, Fatma) destek hizmeti uygulamaları sırasında kullandıkları eğitim araç-gereçlerinden bahsetmişlerdir. Kader, “uygulamada Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayladığı kitapları” (s.1676-1680) kullandığını ve Fatma, “derslerde çocukların dokunabilecekleri gerçek materyaller” (s.1930-1940) kullandığını ifade etmiştir.

Bireysel özel eğitim destek hizmetinin başarısına ilişkin görüşler

Bireysel özel eğitim destek hizmeti uygulamalarının gerekliliği ve nasıl planlanıp uygulanabileceğine ilişkin görüşmelerle birlikte görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 4'ü (Ali, Elif, Mert, Funda) bireysel destek hizmetinin başarısına ilişkin olarak, özel eğitim bireysel destek hizmeti uygulamasının çocuklara çok şey verdiğine inandıklarını, akademik ve sosyal beceriler açısından gelişme gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Buna göre; Ali, “burada en azından çocukların sosyalleştığını gördük” (s.88-89); Funda, “çocuk geldiğinde okuma-yazması yoktu, sonra velisi okumaya başladığını söyledi, çalışma çok güzel geçti” (s.1333-1340) demişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tümü (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) yaptıkları uygulamaların en iyi giden yönüne hem kendileri hem de özel gereksinimi olan öğrenciler açısından ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 5'i (Ali, Sevgi, Mert, Kader, Funda) bireysel destek hizmeti uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere birçok yönden yararlar sağladığını dile getirmişlerdir. Ali, “öğrenciler Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi alanlarında gelişmeler gösterdiler, sosyal becerilerinde gelişmeleri oldu” (s.108-117); Sevgi, “çocuklar daha sosyal hale geldiler”(s.409-415); ve “öğrenciler akademik ve sosyal açıdan gelişmeler gösterdiler” (s.665-670) şeklinde belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından 2'si (Ali, Sevgi) bireysel destek hizmeti çalışmalarını kendileri açısından en iyi giden yönlerini dile getirmişlerdir. Ali, “...mesleğime iyi bir başlangıç oldu. Alanda uygulama yapma fırsatım oldu”(s.105-107); Sevgi, “mesleğimde derslerde öğrendiklerimi uygulama imkanı buldum” (s.647-655); ve “öğrencilerin sorduğum soruları cevaplamaları, beni sevdiklerini söylemeleri harikaydı” (s.656-660) ifadeleri ile kendilerine bu sürecin mesleki katkılarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 7'si (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Fatma, Sema, Funda) başarılarındaki en önemli faktörleri dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından 5'i (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Fatma) en önemli faktörün öğrencilerin performanslarına göre öğretimi bireyselleştirmiş olmaları şeklinde vurgulamışlardır. Bu konuda Ali, “bizim öğretimi bireyselleştirmiş olmamız” (s.127-148); Elif, “çok iyi planlama yapmış olmak, çocukların ihtiyaçlarının iyi belirlenmiş olması” (s.417-420) şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından Ali ve Sema, başarıdaki en önemli faktörün kendilerinin özveri ve çaba göstermeleri ve iyi niyetle yaklaşmaları olduğunu belirtmişlerdir.

Bireysel özel eğitim destek hizmeti uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tümü (Ali, Elif, Sevgi, Mert, Kader, Fatma, Sema, Funda) bireysel özel eğitim destek uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları ulaşım, deneyimsizlik, eğitim araç-gereçlerinde eksiklik, yetersiz fiziksel ortam, proje çalışanları ve sınıf öğretmenleri ile iletişim sorunları şeklinde dile getirmişlerdir. Buna göre öncelikle görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 3'ü (Ali, Elif, Funda) ulaşım da yaşadıkları sorunları Ali, “ulaşım sorunumuz vardı, uzaktı” (s.200-204); Elif, “ulaşım, servis bizim için çoğu zaman sıkıntıydı” (s.441-449); Funda, “ulaşım da biraz sıkıntı yaşadık” (s. 1491-1494) şeklinde vurgulamışlardır.

Diğer yandan görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 4'ü (Ali, Kader, Fatma, Funda) uygulamada yaşadıkları sorunlardan birinin uygulamada deneyim eksikliklerinin olduğunu vurgulamışlardır. Ali, “uygulamada acemiydik” (s.151-160); Ali, “bazı yönlerden bizim de eksikliklerimiz vardı ama elimizden geleni yaptık” (s.187-195) şeklinde deneyimsizliğinin sorunlara neden olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Fatma, “çok fazla tecrübeli değilim” (s.1969-1975) demiş ve Funda ise “bizde bilginin az olması süreçte zaman zaman karşılaştığımız bazı durumları çözemedik” (s. 1424-1430) şeklinde ifadede bulunmuştur.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 3'ü (Sevgi, Sema, Fatma) mekan sorununu dile getirmişlerdir. Sevgi, “bireysel çalışma ortamımız yoktu, dolayısıyla grup dersi yapmak zorunda kaldık” (s.712-720); Sema, “bireysel destek odasında aynı anda birçok çocukla çalışılması biraz sağlıksızdı.” (s.2126); Sema, “aynı anda bireysel destek odasında dört-beş öğretmen olarak eğitim

vermemiz problem yaratıyordu” (s.2142-2148); Fatma, “bireysel destek odasında da aynı anda çalışılması dikkat dağılmasına neden oluyordu” (s.1981-1986) şeklinde belirtmişlerdir.

Ayrıca 8 aday öğretmenden 6’sı (Elif, Sevgi, Mert, Fatma, Sema, Funda) eğitim araç-gereçlerinde eksikliklerini Elif, “eğitim araç-gereçleri daha çeşitli olsaydı daha başarılı olurduk” (s.429-438); Sevgi, “materyallerimiz kesinlikle eksikti” (s.705-711) şeklinde sorun olarak dile getirmişlerdir.

Son olarak ise öğretmen adaylarından ikisi (Sema, Fatma) en önemli sorunlardan birini proje sürecine dahil olanlar ile bireysel destek hizmetinden yararlanan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yaşanan iletişim ve işbirliği yetersizliğini dile getirmişlerdir. Buna göre Fatma, “çalışma grubu olarak aramızda çoğu zaman iletişim eksikliği vardı” (s.2002-2012); Sema, “yaptığımız çalışmayı sınıf öğretmenleri desteklemedi, normal okul öğretmenleri ile iletişim sağlayabilseydik daha başarılı olurduk” (s.2189-2192) şeklinde yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir.

Başarılı uygulamalar için beklentiler

Öğretmen adayları daha başarılı bireysel özel eğitim destek ve kaynaştırma uygulamaları için TEGV, MEB, Üniversiteler, sınıf öğretmenleri ve ailelerden beklentilerini dile getirmişlerdir. Buna göre, görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 3’ü (Elif, Mert, Fatma) üniversitelerden beklentilerini Elif, “uygulamaya yönelik daha çok çalışma yapılmalı” (s.463-466) ve “üniversitede dersler daha çok uygulamalı olmalı” (s. 467-474); Fatma, “üniversiteler tarafından daha fazla gönüllü çekilebilir” (s.2017-2035) şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarından 2’si (Ali, Elif) TEGV’den beklentilerini Ali, “daha çok çalışma odaları sağlanmalı” (s.221); Elif, “daha çok oda sağlanabilirdi” (s.477-479) olarak ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 5’i (Elif, Sevgi, Mert, Kader ve Sema) materyal eksikliğini vurgulamışlardır, Elif beklentilerini, “materyal desteği yapılabilir” (s.482) ve Kader, “materyal eksikliğimiz vardı, buna destek vermeleri gerekirdi” (s.1801-1813) olduğunu vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 4’ü (Ali, Sevgi, Mert, Kader) TEGV’in özel eğitim öğretmenlerini bünyelerinde bulundurmalarına, kendilerini de gönüllü personel olarak aralarına kabul etmelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Ali, “özel eğitim öğretmenlerini de kendi bünyelerine almaları gerekir” (s. 226); Sevgi, “bizi kendi gönüllü listesine almalı, farklı görmemeliler” (s.802-815); Mert, “kendi gönüllüleri olduğumuzu kabul etmeliler, soyutlamamalılar” (s.1098-1100); Kader, “bizim orada çalışmamıza daha olumlu bakmalılar, bizi kabul etmeliler” (s.1793-1800) şeklinde yaşadıkları kabul problemini ve bu problem hakkında çözüm beklentisini ortaya koymuştur.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 5’i (Ali, Elif, Mert, Fatma, Sema) MEB’den beklentilerini Ali, “bireysel destek hizmetlerinin sunulması için maddi destek sağlanması gerekiyor” (s.257-260); Elif, “normal okullarda özel eğitim ve bireysel destek konusuna ağırlık vermeleri gerekiyor” (s.484-489); Mert, “okullarda daha fazla destek hizmet verilmesini sağlamaları gerekiyor” (s.1118-1125); Sema, “okullarda bireysel destek çalışmalarını yaygınlaştırmaları gerekiyor” (s.2256-2266) şeklinde vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan öğretmen adayları (Ali, Elif, Sevgi) sınıf öğretmenlerinden beklentilerini Ali, “özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları gerekiyor” (s.271-285); Sevgi, “özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği kurmaları gerekiyor” (s.856-862) şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 5’i (Elif, Sevgi, Fatma, Funda, Sema) sınıf öğretmenlerinden daha çok çaba beklediklerini, ilgi beklediklerini dile getirerek, Elif, “özel gereksinimi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleri gerekiyor” (s.492-495); Sevgi, “özel gereksinimi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleri gerekiyor” (s.848-855) demişlerdir.

Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 4’ü (Ali, Sevgi, Mert, Funda) ailelerden beklentilerini Ali, “çocukları hakkındaki bilgileri bize açıklıkla aktarmalılar, iletişim kurmalılar” (s.288-298); Mert, “evde çocuğun özelliklerini aktarmalılar” (s.1131-1140) şeklinde dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan 8 aday öğretmenden 5’i (Sevgi, Mert, Fatma, Kader, Sema) ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Sevgi, “çocuklarını daha dikkatli kontrol etmeliler, ne yaptıklarını takip etmeleri gerekiyor” (s.835-839); Mert, “ödevleri en azından kontrol edilebilirler” (s.1127-1130); Fatma, “yapılan çalışmaları en azından akşam evde çocuğa sormalılar” (s.2061-2064) beklentilerinden bahsetmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Görüşme yapılan öğretmen adayları kaynaştırma ortamında destek hizmetlerin gerekliliğine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı kaynaştırma uygulamalarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin destek hizmetleri almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bunu ise akranlarından daha yavaş öğrenmeleri, akademik başarısızlık ve sosyal becerilerde yetersizlikler şeklinde açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının bu görüşlerini destekler nitelikte alanyazında kaynaştırma uygulamalarında destek hizmetlerin önemi, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında akademik etkinliklere katılmaları, sosyal uyumlarının sağlanması (Baker ve Zigmond, 1995; Gürgür, 2008), öğretmenlerin bu tür çocukların başarısı için ne tür uyarılar yapabileceklerini görmeleri açısından önemli olduğu sık sık dile getirilmiştir (Baker ve Zigmond, 1995; Batu, 2002; Gately ve Gately, 2001; Gürgür, 2008). Kısacası destek özel eğitim hizmetlerinin kaynaştırma uygulamalarının niteliği için çok önemli bir önkoşul olduğu belirtilmiştir (Baker ve Zigmond, 1995).

Öğretmen adayları bireysel özel eğitim destek hizmetlerini nasıl planladıkları, hangi alanlarda çalıştıklarını, nasıl uyguladıklarını ve hangi eğitim araç gereçlerini kullandıkları konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının tümü planlama bağlamında; kaynaştırma öğrencilerin gereksinimlerini belirleyerek BEP'lerini hazırladıklarını vurgulamışlardır. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin uyum sağlamaları ve akademik başarıları için öncelikle hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun BEP'lerin hazırlanmasının öneminden sıklıkla bahsedildiği görülmektedir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Friend ve Bursuck, 2006). Öğretmen adayları ayrıca planlama aşamasında ailelerle de görüşmelerini eklemişlerdir. Alanyazında planlama aşamasına ailelerin de dahil edilmesi gerektiği, böylece hem değerli bir bilgi kaynağı olan hem de gerçekleştirilecek uygulamaların önemli destekçileri olan ailelerin sürece aktif katılımını sağlamak için önemli olduğu ve bunun uygulanabilir planların geliştirilmesine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2006).

Öğretmen adaylarının bazıları bireysel özel eğitim destek sürecinde özellikle akademik beceriler üzerinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Akademik alanlarda ise Türkçe ve Matematik derslerine ağırlık verdiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca uygulamada öğrencilerin BEP'lerine uygun hazırladıkları günlük planlarla bireysel olarak ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmen adaylarının bazıları öğrenmelerin kolay ve kalıcı olmasını sağlamak için ders sırasında öğrencilerin somut, uygulamalı materyaller kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte bireysel destek hizmeti ile ilgili araştırmalar bireysel destek hizmetlerinin başarılı olabilmesi için planlamaların yine BEP'lere dayalı olması gerektiği ve öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin sağlanması için somut eğitim araç gereçlerinin önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Akçamete ve diğer., 2009; Friend ve Bursuck, 2006; Gürgür, 2008). Alanyazında öğretim süreçlerinde uygulamaya yönelik ve somut kullanılacak materyallerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağı gibi, öğrendiklerinin kalıcılığını da destekleyeceği ortaya konmuştur (Idol, 2006; Lewis ve Doorlag, 2006).

Görüşme yapılan öğretmen adayları bireysel özel eğitim destek hizmetlerinin başarısına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bireysel destek uygulamalarının en iyi giden yönlerini kendileri ve özel gereksinimli öğrenciler açısından ayrı ayrı ele almışlardır. Kendileri açısından sürecin mesleğe hazırlanmalarını sağladığını, teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulama olanağı bulduklarını belirtmişlerdir (Kulik ve Kulik, 1987; Lyon, 1995; Meyers ve diğer., 1990; O'Sullivan ve diğer., 1990). Diğer yandan öğretmen adayları uygulama sürecinin sonunda, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda gelişmelerini sürecin başarılı yönleri olarak dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çoğunluğu başarıdaki en önemli faktörün öğretimin öğrencilere uygun olarak bireyselleştirmiş olması olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu alanyazında sunulan bireysel özel eğitim destek hizmetlerine odaklanan araştırmaların sonuçları ile uyusmaktadır. Buna göre bireysel destek hizmetlerin birebir veya küçük grup öğretimi şeklinde bireyselleştirilerek sunulması sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceriler açısından gelişme gösterdikleri ortaya konmuştur (Akçamete ve diğer., 2009; Haynes ve Jenkins, 1986; Jones, 2002; Klingner ve diğer., 1998; Kulik ve Kulik, 1987; Lyon, 1995; Meyers ve diğer., 1990; O'Sullivan ve diğer., 1990; Thurlow ve diğer., 2003).

Diğer yandan alanyazında bireysel özel eğitim destek hizmetinin özel gereksinimli öğrencilere olan katkıları ile birlikte bu tür uygulamaların olumsuz etkilerinin de olduğunu vurgulandığı

unutulmamalıdır. Buna göre, öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrılarak sınıf dışında destek hizmetleri uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine güvenlerini ve motivasyonlarını azaltabileceği vurgulanmaktadır (Vaughn ve diğer., 2001). Ellbaum, Vaughn, Hughes ve Moody (1999) kaynak oda uygulamalarının sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki sosyal kaynaşmayı kısıtlayabileceği ve başarısız öğrencilerin izole olabileceklerine işaret etmişlerdir. Ayrıca alanyazında öğrencilerin sınıftan ayrılmalarının özel gereksinimli öğrenci, akranları ve öğretmenleri için olumsuzluklar yaratacağı (Allington, Stuetzel, Shake ve Lamarche, 1986; Ysseldyke, Thurlow, Mecklenburg ve Graden, 1984), öğrencilerin arkadaşlarından ayrılmalarının sosyalleşmelerini olumsuz etkileyebileceği gibi sınıftaki akademik etkinlikleri kaçırmalarına neden olabileceği belirtilmiştir (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen ve Forgan, 1998). Ancak bu çalışmada, öğrencilere bireysel destek hizmeti, öğrencinin devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okuldaki günlük sınıf etkinliği tamamlandıktan sonra TEGV'deki etkinliklere katıldığı sırada sunulmuş, böylelikle asıl genel eğitim sınıf etkinliklerinden ayrı kalması önlenmiştir. İkili öğretim (sabahçı-öğleci) yapılan okullarda bu tür bir uygulamanın örneğin öğrencinin sabahçı ise öğleden sonra bir sivil toplum örgütünün sunacağı bireysel özel eğitim destek çalışmalarına katılmasının olası sakıncaları önleyeceği söylenebilir.

Öğretmen adayları bireysel özel eğitim destek hizmetleri uygulaması sırasında yaşadıkları çeşitli sorunları da dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde ulaşım, deneyimsizlik, eğitim araç-gereçlerdeki yetersizlik ve bireysel çalışma mekanlarının uygun olmayışından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının dile getirdikleri bu sorunlardan uygulama alanına ulaşım, eğitim araç gereçleri ve daha iyi çalışma mekanlarının sağlanması, daha dikkatli bir planlama ve maddi kaynak sağlanması ile kolaylıkla çözülebileceği düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının kendilerini deneyimsiz olarak görmelerinin ciddi bir sorun olduğu ortadadır. Bunun mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri durum olması ile birlikte, yazarların sürekli olarak yanlarında bulunmalarına rağmen belki de bireysel destek hizmeti uygulamalarının sorumluluğunu doğrudan öğretmen adaylarına vermenin onlara aşırı yüklenmiş olunduğunu akla getirmektedir. Diğer taraftan öğretmen adayları sürece başlamadan bilgilendirilmiş olmalarına karşın bu bilgilendirmenin, zaman zaman yapılan toplantıların yeterli olmadığı, öğretmen adaylarına bu konuda daha sistematik bir rehberlik verme sürecinin yapılandırılmasının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları ayrıca uygulama sürecinde yaşadıkları iletişim sorunundan söz etmişlerdir. Öğretmen adayları özellikle öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve aileleri ile iletişim kurmakta zorluk çektiklerini, süreçte işbirliği ile çalışmadıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında etkili destek hizmeti uygulamaları için özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğinin çok önemli olduğu belirtilmektedir. İletişim ve işbirliği sağlanamadığı durumlarda gerçekleştirilen uygulamalar arasında tutarsızlıklar olabileceği ve sürecin başarısızlıkla sonuçlanabileceği vurgulanmaktadır (Johnston, Allington ve Afflerbach, 1985; Comerford, 1995; Will, 1986). Bu nedenle başarı için öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlayıcı düzenlemelerin ve planlamaların yapılması önemli olduğu belirtilmektedir (Will, 1986).

Araştırma kapsamında kendileriyle görüşme yapılan özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmanın ve destek hizmetlerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesine yönelik olarak çeşitli beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Özel eğitim öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden özel gereksinimli öğrencilerle daha fazla ilgilenmelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından bazıları sınıf öğretmenlerinden özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği içinde olmalarını beklediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri ise sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerini beklediğini belirtmiştir. Bu bulgu kaynaştırma uygulamalarında işbirliğinin ne kadar önemli bir faktör olduğunu bir daha göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının ailelerden de beklentilerini dile getirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunluğu ailelerden çocuklarıyla ilgilenmelerini, bazı öğretmen adayları ile ailelerin kendileriyle işbirliği içinde olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları MEB'den beklentilerini de, bireysel destek hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılması şeklinde dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları MEB'den ilgili kişi ve kurumlarla işbirliğini desteklemesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bazıları üniversitelerden benzer konularda proje ve uygulamalar beklediklerini, derslerin daha çok uygulamaya dayalı olması gerektiğine ilişkin beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir.

Ayrıca TEGV'den bireysel destek hizmeti sağlayabilecekleri daha çok ve uygun çalışma odalarının sağlanmasına yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları başarılı uygulamalar için TEGV'den kendilerine maddi destek, bireysel destek hizmeti uygulamalarının yaygınlaşması gibi beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik sadece genel eğitim okullarında yerleştirilmelerinin yeterli olmadığı, akademik başarı ve sosyal kaynaştırma için mutlaka özel eğitim destek hizmetlerin sunulması gerektiği unutulmamalıdır. Özellikle tüm yasal ve fiziksel düzenleme çabalarına rağmen Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarında destek hizmetlerin sunulmasında bazı sorunların yaşandığı alanyazında vurgulanmaktadır. Diğer yandan sosyal kaynaştırma ya da bütünleştirmenin Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra diğer kurum ve kuruluşlarında, genel anlamda toplumun sorumluluğunda olduğu göz önünde tutulmalıdır. Halen özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bireysel özel eğitim desteği gibi hizmetlerin ülkemizde henüz sunulmuyor olmasının düşündürücü bir konu olduğu ortadadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın özellikle kaynaştırmanın uygulandığı okullarla, sınıflara sistematik şekilde destek hizmetlerin sağlanabileceği düzenlemeler yapması kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda destek hizmetlerin sunulmasında toplumsal hizmet odaklı sivil toplum örgütlerine de sorumluluk verilebileceği bu çalışmanın olumlu sonuçları doğrultusunda önerilebilir. Bu sorumluluğun özellikle toplumsal gelişim ve yaşam kalitesini arttırmaya odaklı **Sivil Toplum Örgütlerine** verilmesi ile daha hızlı yaygınlaştırılabilir ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarında kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artabileceği düşünülmektedir. TEGV'in tüm birimlerinde benzeri uygulamalara yer vermesi, özel eğitim bölümlerindeki öğretmen adaylarının bu çalışmalara gönüllü olarak katılımlarının sağlanması ile özel gereksinimli öğrencilerin pek çok yönden gelişimleri sağlanabilir. Kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilere sunulan bireysel özel eğitim destek hizmeti uygulamalarının gerekliliğini vurgulayan öğretmen adayları, bu süreçte öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinden söz ettikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda daha nitelikli uygulamalar için öğretmen adaylarına ulaşım konusunda destek verilmesi önerilebilir. Ayrıca çalışma ortamlarının uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları hizmetlerin niteliğinde işbirliğinin önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ve ailelerle işbirliği süreçleri daha sistematik hale getirilmesi gerektiği önerisinde bulunulabilir. Böyle bir uygulamada normal gelişim gösteren öğrencilerin de dikkate alınmalarının ve süreçte bu öğrencilere yönelik destek hizmetlerin de sunulması gerektiği sonucuna varılabilir. Son olarak da öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma ve destek hizmetlerin sunulması konusunda da deneyim edinmelerinin sağlanmasının önemi elde edilen bulgulara görülmektedir. Ancak gerçekleştirilecek böyle bir uygulamada öğretmen adaylarına rehberlik süreci dikkatle planlanması gerektiği önerilebilir.

İleri araştırmalar için ise öğretmen adaylarının eğitimlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda yapılan uygulamaların yanı sıra farklı kurumlar ile bu tür uygulamaların yapılmasının sonuçları öğretmen yetiştirme niteliğini artırma bağlamında ele alınması gerektiği önerisi verilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırmada sonuçtan çok sürece odaklanılmıştır. Planlanacak başka araştırma ile sürecin etkililiğinin ortaya konmasında, çalışmalara dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerin süreçteki kazanımlarının ve gelişimlerinin de ortaya konulması amaçlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G.A., Kış, A., ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Yayınlanmamış Araştırma Projesi, Ankara.
- Allington, R.L., Stuetzel, H., Shake, M. ve LaMarche, S. (1986). What is remedial reading? *Reading research and instruction* , 26, 15–30.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163 – 180.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma desteği sağlama. Eripek, S. *Özel Eğitim* (Ed.). s. 21-41. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Comerford, R. (1995). *A comparative study of pull-out resource room instruction to in-class resource room instruction*. Unpublished Master of Arts Degree in the Graduate, Rowan College.
- Conoley, J.C. ve Conoley, C.W. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 75-82.
- Cook, L. ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Diken, H.I. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 23-34.
- Doorlag, D. H. ve Lewis, R.B. (2003). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., ve Moody, S.W. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399-415.
- Eripek, S. (2000). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-104.
- Friend, M. ve Cook, L. (2003). *Interaction: Collaboration skills for school professionals* (4st ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *Building partnerships through collaboration*. In: *Including students with special needs*. Person: New York.
- Gately, S.E., ve Gately, F.,J. (2001). Understanding co-teaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Grange, L.L. ve Newmark, R. (2002). A civil society partnership in special education in a changing South Africa. *International Journal of Special Education*, 17(1), 85-90.
- Gürgür, H., Akçamete, G. ve Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impairments. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. Educational Sciences and Practice*. 4(7), 69-91.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, no: 1826.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 10(1), 275-333.
- Güvenilir, E. ve Büyüköztürk, Ş. (1991). *Özel Eğitim Kurumları Tanıtıcı EL Kitabı: 1. Özel Eğitim Konseyi*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Haynes, M. C. ve Jenkins, J. R. (1986). Reading instruction in special education resource rooms. *American Educational Research Journal*, 23(23), 161-190.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator’s perspective. *Preventing School Failure*, 43(3), 133-134.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Jenkins, J. R. ve Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-out, in-class, or integrated models. *Exceptional Children*, 4(5), 14-21.
- Jones, E. (2002). *Reading achievement: A comparison of inclusion, pull-out, and combined approaches for students with learning disabilities*. Unpublished Master of Degree of The Graduate School, Rowan University.
- Johnston, P.A., Allington, R.L., ve Afflerbach, P. (1985). The congruence of classroom and remedial reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85, 465–478.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Klingner, J., Vaughn, S.; Schumm, J. S.; Cohen, P. ve Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Wich do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek, S. (Ed.). *Ozel Egitim* (s. 17-22) Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.

- Kochhar, C. A.; West, L. L. ve Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kulik, C.-L, ve J. A. Kulik. (1987). Mastery testing and student learning: A meta analysis. *Journal of Educational Technology Systems* 15(3), 325-345.
- Lewis, R., B. ve Doorlag, D., H. (2006). *Teaching special students in the mainstream*. Melbourne, Merrill Publishing.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of Special Education* 30(2), 121-132.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, E. T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. (7th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Meyers, J., Gelzheiser, L., Yelich, G., ve Gallagher, M. (1990). Classroom, remedial and resource teachers' views of pullout programs. *The Elementary School Journal*, 90, 533—545
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Milli Eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2009-2010*. Ankara: Resmi İstatistik Yayını.
- O'Sullivan, P.J., Ysseldyke, J.E., Christenson, S.L. ve Thurlow, M.L. (1990). Mildly handicapped elementary students' opportunity to learn during reading instruction in mainstream and special education settings. *Reading Research Quarterly*, 25, 131—146.
- Pfeiffer, S.I. ve Cundari, L. (1999). Interagency collaboratin: Recurring obstacles and some possible solutions. *Special Services in the Schools*, 15 (1/2), 109-123.
- Ryndak, D. L., Reardon, R., Benner, S. ve Ward, T. (2007). Transitioning to district-wide inclusive services: The ongoing journey and its accompanying complexities. *Research and Practices for Persons with Severe Disabilities* 32(4), 228-246.
- Salend, S. J. (2005). *Effective Mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey, Macmillan Publishing Company.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. E. ve McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2001). *Özürlüler için ülke raporu 1995-2000*. T.C. Başbakanlık Basımevi: Ankara.
- TEGV (2011). Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim programları. [Online]: <http://www.tegv.org/egitim-programlari>, adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Thurlow, M. L.; Elliott, J. L. ve Ysseldyke, J.E. (2003). *Testing students with disabilities*. New York: Crowin Press.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vaughn, S.; Bos, C. S. ve Schumm, J. S. (2001). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. New York: Pearson Education, Inc.
- Yıkılmış, A. ve Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141- 159.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. A., Mecklenburg, C. ve Graden, J. (1984). Opportunity to learn for regular and special education students during reading instruction. *Remedial and Special Education*, 5(1), 29-37.
- Walther – Thomas, C.; Korinek, L. ve McLaughlin, V. L. (1999). Collaboration to support students' success. *Focus on Exceptional Children*, 32(3), 1 – 18.
- Walther – Thomas, C. S.; Korinek, L.; McLaughlin, V. L. ve Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whinnery, K., King, M., Evans, W.H., ve Gable, R.A. (1995). Perceptions of students with learning disabilities: Inclusion versus pull-out services. *Preventing School Failure*, 40(1), 5-9.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.
- Woodward, M.M. ve Talbert-Johnson, C. (2009). Reading Intervention Models: Challenges of Classroom Support and Separated Instruction. *The Reading Teacher*, 63(3), 190–200.