

PAPER DETAILS

TITLE: İLKOKULLARDA ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA KARŞILASILAN SORUNLARIN
İNCELENMESİ

AUTHORS: Serkan DEMİR, Mustafa KALE

PAGES: 354-373

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1336508>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

İlkokullarda Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi

Serkan Demir
Mustafa Kale

DOI: 10.29299/kefad.2018.20.01.012

Makale Bilgileri

Yükleme:11/08/2018 Düzeltilme:17/11/2018 Kabul:12/03/2019

Özet

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara’da özel eğitim sınıfı bulunan resmi ilkokullarda görevli 350 yönetici ve 1400 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 207 yönetici ve 307 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Sınıfında Karşılaşılan Sorunlar”, öğretmen ve yönetici anket formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin akademik başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların; “gelişimsel”, “uyum ve ortam” ve “rehber öğretmen yeterlik” boyutlarında yaşandığı belirlenmiştir. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarda; cinsiyete ve mezuniyet alanına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken; okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev, öğrenim durumu ve mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sorun, Kaynaştırma, Özel eğitim, Özel eğitim sınıfı

Sorumlu Yazar : Serkan Demir, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, serkandemirgazi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0478-1831

Mustafa Kale, Doç. Dr. Öğrt. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, mkale@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3727-1475

Bu çalışma Mustafa Kale danışmanlığında devam etmekte olan Serkan Demir’e ait “İlkokullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Demir, S. ve Kale, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.

Giriş

Eğitim toplumun hiçbir ferdi dışlamadan, adil eğitim fırsatları oluşturarak, bireylerin küçük yaşlardan itibaren birlikte yaşama kültürüne katkı sağlamalıdır. Temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokullar bu anlamda oldukça önemli görevler ifa etmektedir. İlkokullarda normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunmasının yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler de bulunmaktadır. Eğitimsel yetersizliği olan, görme, işitme ya da bedensel engeli olan, yaygın gelişimsel bozukluğu olan ya da üstün yetenekleri olan öğrenciler özel gereksinimli olarak adlandırılmaktadır (Çuhadar, 2014, s.5).

Özel gereksinimi olan öğrenciler için ilk olarak; 15. Yüzyılın ortalarında Osmanlı Devletinde üstün yetenekliler için; 1755'te Fransa'da işitme engelliler için, 1791'de İngiltere'de görme engelliler için, 1842'de İsviçre'de zihinsel engelliler için açılan okullar ile eğitim verilmeye başlandığı söylenebilir (Aral ve Gürsoy, 2007, s.29; Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981, s.45; Wedell, 1990, s.18).

Özel eğitim okullarında yapılan eğitimler sırasında öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından ayrı tutulmaktadır. Bu sebeple özel gereksinimli öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim ve kaynaşma fırsatı oluşmamaktadır. Bu dezavantajı gidermek için, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla kaynaşarak aynı okullarda eğitim görmesini sağlamak için farklı uygulamalara ihtiyaç duyulmuştur. Bunların başında kaynaştırma eğitimi gelmektedir. Dünyada ilk kaynaştırma uygulamaları 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamış ve diğer ülkelerde de bu uygulamaya geçiş hızlanarak; özel gereksinimli öğrencilerin diğer akranları ile birlikte eğitim görmesinin önemi vurgulanmıştır. (Sucuoğlu, 2004). ABD'de 1975'te çıkarılan "P.L. 94-142 Tüm Özel Gereksinimliler İçin Eğitim Yasası" ile birlikte "en az kısıtlayıcı ortam" kavramı ortaya çıkmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s.13). "En az kısıtlayıcı ortam" kavramı; özel gereksinimli öğrencilerin, bireysel gelişimleri göz önünde bulundurularak mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayacak ortamı ifade eder. Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamdaki, en çok kısıtlayıcı ortama doğru okullara yerleştirilmeleri; 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 gerçekleştirilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitim almalarına imkân veren özel eğitim sınıfları 19. Yüzyılın sonlarına doğru açılmaya başlamıştır. ABD'de devlet okullarında ilk özel eğitim sınıfı zihin engelliler için 1896 yılında (Wedell, 1990, s.18); Türkiye'de ise 1955 yılında açılmıştır (Kavanoz, 1999, s.23).

Özel eğitim sınıflarının açılmasının temel amacı; genel eğitim sınıfına kaynaşamayan öğrencinin en azından okul içinde akranları ile sosyal etkileşim kurabilmesi, her fırsatta akranları ile

etkinliklere katılmasının sağlanmasıdır (Okuturlar, 1968, s.55). Bu amaçla açılan özel eğitim sınıfları birçok açıdan tartışılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarının ve okul personelinin olumsuz tepkileri ile karşılaştığı (Aral ve Gürsoy, 2007, s.310); ayrıştırılmış özel eğitimin başarılı olmadığı (Lipsky ve Gartner, 1996); öğrencilerin etiketlendiği (Harry ve Klingner, 2007); en az kısıtlayıcı ortama geçişin sınırlı olması (Hunsaker, 2018; Myklebust, 2002); özel eğitim sınıflarındaki kaynaştırmanın akademik ve sosyal beceriler açısından genel eğitim sınıflarından daha başarılı olmadığı (Gardner, 1966; Holahan ve Costenbader, 2000) gibi sebeplerden dolayı eleştirilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; Dünyada özel eğitim sınıflarını konu alan araştırmaların genellikle; akademik ve sosyal beceriler (Fisher ve Meyer, 2002; Gampel, Gottlieb ve Harrison, 1973; Heflin ve Bullock, 1999; Schilling ve Cuvo, 1983;); yönetsel karşılaştırmalar (Algozzine ve Algozzine, 1988 ; Aspiranti, Bebech, Ruffo ve Skinner, 2018); öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen yeterlikleri (Bettini, Wang, Cumming, Kimerling ve Schutz, 2018; Nichols ve Sosnowsky, 2002); özel eğitim yöntem ve teknikleri (Grskovic, Hall, Montgomery, Vargas, Zentall ve Belfiore, 2004; Jameson, McDonnell, Johnson, Riesen ve Polychronis, 2007; Keane, 2018) konularını ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ise özel eğitim sınıflarını konu alan sınırlı sayıdaki araştırmaların, daha çok akademik ve sosyal beceriler, yöntem-teknik, öğretmen tutumları ve öğretmen yeterliklerine yönelik olduğu görülmektedir (Altunay, 2008; Başal ve Batu, 2002; Çelik ve Eratay, 2007; Ekşi, 2010; Gülay, 2017; Kalkan ve Özmen, 2013; Karaaslan, 2003; Sülün, 2012; Turan, 1998; Yıldız, 2008). Türkiye’de ilkokullarda özel eğitim sınıflarındaki uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini ve yönetsel açıdan uygulamada yaşanan problemleri ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Özel eğitim sınıfı uygulamalarına yönelik sorunların belirlenmesi ve muhtemel çözüm önerilerinin geliştirilmesi, yalnızca özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencileri değil; aynı ortamı paylaşan genel eğitim sınıfı öğrencileri ile okul yönetici ve öğretmenlerini de ilgilendirmektedir. Bu anlamda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların belirlenmesine dair elde edilecek bulguların alana yapacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokullarda görev yapan yönetici ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

2. Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarda; cinsiyet, okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan alan açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim sınıfı bulunan resmi ilkokullarda görevli 350 yönetici ve 1400 özel eğitim öğretmeninden, örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 207 yönetici ve 307 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Sınıfında Karşılaşılan Sorunlar” öğretmen ve yönetici anket formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yönetici anket formunun Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .869; öğretmen anket formunun Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .759 olarak bulunmuştur. Yönetici anketi 5 faktörlü ve toplam varyansın % 70’ini, öğretmen anketi ise 4 faktörlü ve toplam varyansın % 68’ini açıklamaktadır.

Verilerin Toplanması

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ve bilgi doğrultusunda, il genelinde özel eğitim sınıfının bulunduğu resmi ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerden, yüzü yüze görüşmeler ve elektronik posta yolu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler 207 yönetici ve 307 özel eğitim öğretmeninden toplanan anket verilerinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken; 1. soruya ilişkin verilerde, betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları kullanılmıştır. 2. soruda ise Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi), Welch Testi ve Post-Hoc karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken aritmetik ortalamalarda; (1.00-1.75) arası puanlar çok sorunlu, (1.76-2.50) arası puanlar sorunlu, (2.51-3.25) arası puanlar az sorunlu, (3.26- 4.00) arası puanlar ise sorunsuz olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

1. Gelişimsel boyuta ilişkin bulgular. Tablo 1’de verilen aritmetik ortalamalara ilişkin veriler incelendiğinde; “özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim oluşturulması” M1 (M=1.97); “yarı zamanlı kaynaştırmanın yeterince uygulanması” M2 (M=1.51) konularında “çok sorunlu”, “özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmesi” konusunda M4 (M=2.25) “sorunlu” ve bu konuda 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 (M=3.05) “az sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında (M=2.20) özel eğitim sınıflarının “gelişimsel” boyutunun “sorunlu” olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Gelişimsel boyuta ilişkin istatistiki veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (S)
M1	514	1.97	0.94
M2	514	1.51	0.89
M3	514	3.05	0.84
M4	514	2.25	1.07
Toplam	514	2.20	0.64

2.Uyum ve ortam boyutuna ilişkin bulgular. Tablo 2 incelendiğinde; “özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkinlikler yapmaları” M10 (M=1.71), “özel eğitim sınıflarında yeterli araç-gerecin bulunması” M9 (M=1.73) konularında “çok sorunlu”, “özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesi” M5 (M=1.83) ve “dışlanması” M11 (M=1.84), “özel eğitim sınıfının konumlandırılması” M6 (M=1.97) konularında “sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, özel eğitim sınıflarının “uyum ve ortam” boyutunun (M=1.90) “sorunlu” olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. *Uyum ve ortam boyutuna ilişkin istatistiki veriler*

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (S)
M5	514	1.83	0.85
M6	514	1.97	0.93
M7	514	2.02	0.89
M8	514	2.14	1.00
M9	514	1.73	0.89
M10	514	1.71	0.75
M11	514	1.84	0.90
M12	307	2.00	0.97
Toplam	514	1.90	0.61

3.Öğretmen yeterlik boyutuna ilişkin bulgular. Tablo 3 incelendiğinde; “mevzuata ilişkin sorunları çözme” M14 (M=2.55) ve “özel gereksinimli öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapma” M16 (M=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 (M=2.89) “az sorunlu” olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. *Öğretmen yeterlik boyutuna ilişkin istatistiki veriler*

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (S)
M13	307	3.04	0.86
M14	307	2.55	1.14
M15	307	2.84	0.95
M16	307	2.73	1.06
M17	307	2.91	0.92
M18	307	2.86	1.09
M24	207	2.99	0.70
M25	207	2.99	0.76
Toplam	514	2.89	0.72

4.Rehber öğretmen yeterlik boyutuna ilişkin bulgular. Tablo 4 incelendiğinde; “özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırıcı etkinlikler yapma” M21 (M=1.85) ve “aile eğitimi verme” M20 (M=1.98) konularında “sorunlu” olduğu görülmektedir. Bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, özel eğitim sınıflarının “rehber öğretmen yeterlik” boyutunun (M=2.03) “sorunlu” olduğu söylenebilir (Tablo 4).

Tablo 4. Rehber öğretmen yeterlik boyutuna ilişkin istatistiki veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (S)
M19	514	2.26	0.99
M20	514	1.98	0.91
M21	514	1.85	0.92
Toplam	514	2.03	0.79

5.Yönetici öz yeterlik boyutuna ilişkin bulgular. Tablo 5 incelendiğinde ve bu faktöre ait genel aritmetik ortalamaya bakıldığında, özel eğitim sınıflarının “yönetici öz yeterlik” boyutunun (M=3.31) “sorunsuz” olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Yönetici öz yeterlik boyutuna ilişkin istatistiki veriler

Maddeler	N	Aritmetik Ortalama (M)	Standart Sapma (S)
M22	207	3.26	0.69
M23	207	3.36	0.64
Toplam	207	3.31	0.60

Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlarda; Cinsiyet, Okulun Öğretim Şekli, İstihdam Şekli, Görev, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu ve Mezun Olunan Alan Açısından İstatistiki Olarak Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

1.Cinsiyete ilişkin bulgular. Tablo 6 incelendiğinde; 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 görülmektedir. Kadın ve erkeklerin yaşanan sorunlara ilişkin benzer düşündükleri söylenebilir.

Tablo 6. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Cinsiyet	N	M	S	t	p
Erkek	201	2.25	0.31	-0.22	0.82
Kadın	313	2.26	0.23		

2. Okulun öğretim şekline ilişkin bulgular. Tablo 7 incelendiğinde; 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 (M=2.16), “tam gün” eğitim yapan okullara göre (M=2.31), daha “sorunlu” olduğu söylenebilir (Tablo 7).

Tablo 7. Okulun öğretim şekline göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Öğretim Şekli	N	M	S	t	p
Tam Gün	306	2.31	0.42	4.12	0.00
İkili Eğitim	208	2.16	0.40		

3. Öğretmenlerin okuldaki istihdam edilme şekline ilişkin bulgular. Tablo 8 incelendiğinde; 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 bakıldığında; “ücretli” öğretmenlerin ($M=2.17$), “kadrolu” öğretmenlere göre ($M=2.33$), özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmenlerin okuldaki istihdam edilme şekline göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

İstihdam Şekli	N	M	S	t	p
Kadrolu	78	2.33	0.37	3.26	0.00
Ücretli	229	2.17	0.39		

4. Okuldaki görev durumuna ilişkin bulgular. Tablo 9 incelendiğinde; görev durumu değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi [$t(394.776)=2.776$; $p<.01$], sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; “öğretmen” olarak görev yapanların ($M=2.21$), “yönetici” olarak görev yapanlara göre ($M=2.32$), özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir (Tablo 9).

Tablo 9. Okuldaki görev durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Görevi	N	M	S	t	p
Yönetici	207	2.32	0.46	2.77	0.00
Öğretmen	307	2.21	0.39		

5. Mesleki kıdeme ilişkin bulgular. Tablo 10 incelendiğinde; mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi [$F(4,509)=8.836$; $p<.01$], sonuçlarına bakıldığında, 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 bulunmuştur (Tablo 10). Aritmetik ortalamalara bakıldığında; (“6-10 yıl” $M=2.23$, “11-15 yıl” $M=2.31$, “16-20 yıl” $M=2.30$) daha az kıdeme sahip olanların, “21 yıl ve üzeri” $M=2.45$ kıdeme sahip olanlara göre; “0-5 yıl” $M=2.12$ kıdeme sahip olanların; (“6-10 yıl” $M=2.23$, “11-15 yıl” $M=2.31$, “16-20 yıl” $M=2.30$, “21 yıl ve üzeri” $M=2.45$) daha fazla kıdeme sahip olanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir (Tablo 10).

Tablo 10. Mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA F testi sonuçları

Kıdem	N	M	S	F	p	LSD TESTİ
1. 0-5 Yıl	160	2.12	0.38	8.83	0.00	1-2*
2. 6-10 Yıl	92	2.23	0.36			1-3*
3. 11-15 Yıl	104	2.31	0.42			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*

6. Öğrenim durumuna ilişkin bulgular. Tablo 11 incelendiğinde; öğrenim durumu değişkenine ilişkin ANOVA F Testi [$F(2,511)=4.255$; $p<.05$], sonuçlarına bakıldığında, 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 (Tablo 11). Aritmetik ortalamalara bakıldığında; “eğitim enstitüsü” mezunlarının ($M=2.96$), “lisans” ($M=2.25$) ve “yüksek lisans” ($M=2.26$) mezunu olanlara göre, özel eğitim sınıflarını daha “az sorunlu” olarak belirttikleri söylenebilir (Tablo 11).

Tablo 11. Öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA F testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	M	S	F	p	LSD TESTİ
1. Eğitim Enstitüsü	3	2.96	0.49	4.25	0.01	1-2*
2. Lisans	457	2.25	0.42			1-3*
3. Yüksek Lisans	54	2.26	0.41			
Toplam	514	2.25	0.42			

7. Mezuniyet alanına ilişkin bulgular. Levene testi sonucunda ($p<.05$), varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından; Tek-Yönlü ANOVA’da varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda başvurulacak Welch Testi yapılmıştır (Can, 2014; Field, 2005 ve Pallant, 2007, s.75, aktaran Bursal, 2017). Tablo 12 incelendiğinde; Mezuniyet alanı değişkenine ilişkin Welch F Testi [$F(4, 83.277)=0.534$; $p>.05$], 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 12. *Mezuniyet alanı değişkenine göre ANOVA F testi sonuçları*

Mezuniyet Alanı	N	M	S	F	p
1.İşitme Engelliler Öğretmenliği	17	2.26	0.28	0.53	0.71
2. Zihin Engelliler Öğretmenliği	82	2.25	0.36		
3. Görme Engelliler Öğretmenliği	29	2.31	0.31		
4. Sınıf Öğretmenliği	224	2.27	0.45		
5. Diğer	162	2.22	0.44		
Toplam	514	2.25	0.42		

Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada “gelişimsel”, “uyum ve ortam” ve “rehber öğretmen yeterlik” boyutlarında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmanın “gelişimsel” boyutundaki bulgulara bakıldığında; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla olumlu etkileşim kuramadıkları, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının okullarda yeterince uygulanmadığı; özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmediği belirlenmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda (Ryndak, Ward, Alper, Storch ve Montgomery, 2010; Topçu ve Katılmış, 2013; Yılmaz, 2015) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tam zamanlı özel eğitim sınıfları, özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle olumlu etkileşim kurma fırsatlarını yeterince sunamaması (Madden ve Slavin, 2001) sebebiyle amacına hizmet etme konusunda yetersiz kalmaktadır.

Araştırmada, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının ise arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak; Lane, Barton-Arwood, Nelson ve Wehby, (2007) yaptıkları araştırmada aynı tanıya sahip öğrencilerden, özel eğitim sınıfına yerleştirilen öğrencinin, özel eğitim okuluna yerleştirilene göre daha yüksek akademik başarı elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte farklı araştırmalarda; genel eğitim sınıfı ve özel eğitim sınıfına yerleştirilen öğrencilerden, özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin daha düşük başarı elde ettikleri görülmüştür (Maggin, Wehby, Partin, Robertson ve Oliver, 2011; Ryndak, Ward, Alper, Storch ve Montgomery, 2010). Araştırma bulguları en az kısıtlayıcı ortamdaki, daha çok kısıtlayıcı ortama doğru yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin, akademik başarılarının düştüğünü; daha az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmelerinin ise akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Lane, Barton-Arwood, Nelson ve Wehby, 2007; Maggin, Wehby, Partin, Robertson ve Oliver, 2011; Ryndak, Ward, Alper, Storch ve Montgomery, 2010).

Araştırmanın “uyum ve ortam” boyutundaki sonuçlar incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkinlik yapmaları sırasında sorunlar yaşandığı, özel eğitim sınıflarının uygun yerlere konumlandırılmadığı, özel gereksinimli öğrencilerin etiketlendiği, dışlandığı ve sınıfta

gerekli araç gerecin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ayrıl ve diğerleri, 2015; Başal ve Batu, 2002; Bishop, Brownell, Klingner, Leko ve Galman, 2010; Walker ve MacLaughlin, 1992; Yazıcıoğlu, 2018). Araştırma esnasında özellikle ek binası mevcut olan okullarda, özel eğitim sınıflarının ayrıştırılarak ek binada konumlandırıldıkları gözlemlenmiştir. Amacı özel gereksinimli öğrencilerin hiç değilse aynı okulda akranları ile sosyalleşmelerini sağlamak olan özel eğitim sınıflarının, bu şekilde ayrıştırılması düşündürücüdür. Özel eğitim sınıflarının okulun en istenmeyen köşesine yerleştirilmesi, öğrencilerin engelli ve engelli olmayan olmak üzere ikiye ayrılmasıyla; (Kargın, 2010, s. 69; Madden ve Slavin, 2001) öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri, sosyal kabul ve akranlarından öğrenme fırsatları da kısıtlanmaktadır (Mishna, 2003).

Genel eğitim sınıflarına kaynaştırılarak, en az kısıtlayıcı ortamlarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler, daha çok olumlu etkileşimlerle karşılaşmaktadırlar (Rose, Espelage ve Monda-Amayaa, 2009; Walker ve MacLaughlin, 1992). Türkiye’de devlet okullarında sayısı giderek artan ve genel eğitim sınıflarına göre daha kısıtlayıcı olan özel eğitim sınıflarının (Hauwadhanasuk, Karnas ve Zhuang, 2018) ortam, araç-gereç ve sosyal açılardan karşılaşılan sorunlarına yönelik çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Gerçek yaşamda özel restoran, özel mağaza, özel otel yokken, özel gereksinimli bireyler gayet başarılı şekilde hayatlarına devam etmekte; aynı şekilde, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim görebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Schwarz, 2007). Gerekli bireysel eğitim düzenlemeleriyle, özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca daha az kısıtlayıcı ortamlarda, akranlarıyla beraber eğitim alması, özel eğitim harcamalarının azalmasına da katkı sağlayacaktır (Abate, 2017).

Araştırmanın “rehber öğretmen yeterlik” boyutunda da sorunlar belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin velilerine yeterince aile eğitimi vermediği, özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulü artırıcı etkinlikleri yeterince yapmadıkları bulguları, yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında; alan dışından rehber öğretmenlerin atanmasının uygun olmadığı (Aksoy ve Diken, 2009); rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için gereken desteği sağlamadıkları (Yıldırım-Erişkin, Yazar-Kıraç ve Ertuğrul, 2012); rehber öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili programları hazırlamada yeterli düzeyde olmadıkları (Deniz, 2016); bu anlamda okullarda görev alan rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili mesleki yeterliklerinin artırılması gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim sınıflarına ilişkin öz yeterlikleri ile yöneticilerin özel eğitim sınıflarına ilişkin öz yeterlikleri konusunda sorun yaşanmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak; Bettini, Kimerling, Park ve Murphy, (2015) yaptıkları

araştırmada, yöneticilerin, özel eğitim öğretmenlerine gereken desteği sağlamadıklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarda; cinsiyet ve mezuniyet alanına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken; okulun öğretim şekli, istihdam şekli, görev, öğrenim durumu, mesleki kıdem bakımından anlamlı fark bulunmuştur.

En son öğrenim durumuna göre, eğitim enstitüsü mezunları, lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre, özel eğitim sınıflarında daha az sorun olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada okulun öğretim şekline göre, tam gün eğitim yapan okulların özel eğitim sınıflarında daha az sorun yaşandığı belirlenmiştir. Cebeci ve Şirin, (2017) tarafından yapılan çalışmada, tam gün öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışına karşı tutumlarının, ikili öğretim yapanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılması, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okulda istihdam edilme şekline göre kadrolu öğretmenler, ücretli öğretmenlere göre, özel eğitim sınıflarında daha az sorun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ücretli öğretmenler daha çok alan dışından mezun olmaları sebebiyle daha çok sorunla karşılaşmış olabilirler. Bu bulguyu destekler şekilde; Özyürek, (2008) özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği sınıflara özel eğitim alanında yetişmemiş öğretmenlerin atanmasını, staj aşamasındaki tıp öğrencisinin hastanenin ameliyathanesine atanmasına benzetmekte; Polat, (2014) ise ücretli öğretmenlerin öğrencilere nasıl bir yaklaşımda bulunmaları gerektiği konusunda yetersiz olduklarını; Doğan, Demir ve Turan, (2013) da yöneticilerin ücretli öğretmenlik uygulamasına karşı olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda, mesleki kıdem açısından 21 yıl ve üzeri çalışanların daha az kıdeme sahip olanlara göre özel eğitim sınıflarında daha az sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gönüldaş, (2017) yapmış olduğu araştırmada 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları; Günbayı ve Toprak, (2010) ise 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre nitelik ve kendini geliştirme boyutundaki doyum düzeylerinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşmaları, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, cinsiyete ve mezuniyet alanına göre gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmada; yapılan araştırmada olduğu gibi mezuniyet alanı açısından bir fark bulunmazken, araştırmadan farklı olarak, cinsiyet açısından kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öneriler

Özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim sınıflarına yönlendirilmeden önce, gerekli destek eğitim hizmetleri nitelikli bir şekilde okullarda sağlanmalıdır. Okullarda genel eğitim sınıfları içinde; özel eğitim için gerekli araç gereç, ortam, personel, bireyselleştirilmiş eğitim düzenlemeleri sağlanarak, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alma olanakları artırılmalıdır.

Özel gereksinimli öğrencilerin daha az kısıtlayıcı ortama geçişlerinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu geçişin gerçekleştirebileceğine olan inançları etkili olabilmektedir (Myklebust, 2002). Özel gereksinimli öğrencinin, kalıcı olarak özel eğitim sınıfında eğitim alacağı düşünülmemeli, (Fuchs, Roberts, Fuchs, ve Bowers, 1995) gerektiğinde, genel eğitim sınıflarına yönlendirilmesi de yapılabilir. Özel eğitim öğretmenleri genel eğitim sınıflarına yönlendirilecek olan öğrencileri, kaynaştırma hazırlık etkinlikleriyle desteklemelidir.

Araştırma bulgularına göre yönetici ve öğretmenler; özel gereksinimli öğrencilerin dışlanma, etiketlenme gibi olumsuz durumlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının; özel gereksinimi olan veya olmayan öğrencilerin birbirini anlama, sosyal ve duygusal açıdan olumlu etkileşimler kurma (Downing, Eichinger, Williams, 1997; Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schattman, 1993) gibi olumlu yanları düşünüldüğünde; özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı kaynaştırmanın yeterince uygulanmasıyla, öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimin artacağı düşünülmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırmanın uygulanması ile normal gelişim gösteren öğrencilerle, sanatsal ve sportif derslere katılan özel gereksinimli öğrencinin, olumlu öğretmen tutumlarının da katkısıyla sosyal kabul düzeyi artacaktır. Bu anlamda özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması teşvik edilmelidir.

Özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesinde ve dışlanmasında öğretmenlerin tutumlarıyla birlikte akranlarının tutumlarının da etkili olduğu söylenebilir (Gampel, Gottlieb ve Harrison, 1973). Bu anlamda özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilkokullarda; rehber öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğiyle; özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerini ve dışlamalarını önlemek için, ailelere, öğrencilere ve okul personeline yönelik sosyal kabulü artırıcı etkinlikler yapılabilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, özel eğitim sınıflarında araç-gereç ve ortam konusunda eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda ilçeler bazında eksikliklerin belirlenip; ilgili özel eğitim hizmetleri kurulları bilgilendirilmeli ve eksikliklerin tamamlanması sağlanmalıdır. Farklı bir yaklaşımla, okul bazında proje ve yarışmalar yoluyla, özel eğitim sınıfları gönüllülerin desteğiyle donatılıp, özel gereksinimli öğrencilere bu anlamda pozitif ayrımcılık sağlanabilir.

Rehber öğretmenler alan mezunu olduklarında daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaktadır (Aksoy, 2008, s.78). Özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda görev yapan rehber

öğretmenlerin, özel eğitim konusunda uzmanlaşmış ve alan mezunu olanlar arasından seçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca rehber öğretmenlere, mesleki yeterliklerini artırmaları için; aile eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin bireysel gelişimi ve sosyal kabulü konularında hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

Özel eğitim sınıflarında, öncelikle kadrolu özel eğitim öğretmeni ihtiyacının karşılanması; karşılanamadığı durumlarda ücretli öğretmenlerden özel eğitim alanında; materyal geliştirme, özel eğitim yöntemleri, eğitsel tanılama, bireysel eğitim verme konularında, hizmet içi eğitim almış ve kurslarda başarı sağlamış öğretmenlerin görevlendirilmesi, bu alandaki sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu özel eğitim sınıflarının amacına hizmet etmediği yönünde belirtilen görüştü. Özel eğitim sınıflarının ayrıştırıldığı okulların en uzak köşelerine konumlandırıldığı ve aslında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin birbirinden uzaklaştırıldığı farklı araştırma bulgularında da (Lewis ve Doorlag, 1999, s.57; Madden ve Slavin, 2001) yer almaktadır. Bu anlamda özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri esastır (Kargın, 2004). Özel durumları sebebiyle ayrı bir sınıfta eğitim gören öğrencilerin teneffüslerde, kutlama ve törenlerde, yemekhanede, oyun ve spor etkinliklerinde, sanat etkinliklerinde normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber olmaları önerilmektedir. Özel eğitim sınıflarının diğer sınıflara yakın konumlandırılması, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile okul içinde oyunlar oynaması, velilerle birlikte yapılacak gezi, piknik gibi etkinlikler, okulda olumlu etkileşime katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma Ankara'da ilkokul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde uygulanan özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi ile sınırlıdır. Birlikte ve ayrı sunulan diğer hizmet ve eğitim yaklaşımlarını ele alan, farklı illerde ve farklı öğretim kademelerinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik araştırmalar yapılabilir.

Özel eğitim sınıfı uygulamalarının başarıya ulaşması; özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde, tüm paydaşların (öğrenci, veli, destek eğitimi öğretmeni, rehber öğretmen, yönetici, özel eğitim öğretmeni, okul personeli, vb.) ortak hareket etmesi ile mümkün olabilir. Diğer paydaşlarla da özel eğitim sınıflarını konu alan araştırmalar yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abate, D. (2017). Classroom for Debate when students with autism succeed in inclusive classrooms. *Elements*, 37-43.
- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Algozzine, B., Morsink, C. V. ve Algozzine, K. M. (1988). What's happening in self-contained special education classrooms? *Exceptional Children*, 55(3), 259-265. <https://doi.org/10.1177/001440298805500309>.
- 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.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aspiranti, K.B., Bebech, A., Ruffo, B. ve Skinner, C. H. (2018). Classroom management in self-contained classrooms for children with autism: Extending research on the color wheel system. *Behaviour Analysis in Practice Springer International Publishing*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0264-6>.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Başal, M. ve 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. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bettini, E., Kimerling, J., Park, Y. ve Murphy, K., M. (2015). Responsibilities and instructional time: Relationships identified by teachers in self-contained classes for students with emotional and behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 59(3), 121-128. DOI: 10.1080/1045988X.2013.859561.
- Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J. ve Schutz, S. (2018). Special educators' experiences of

- roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, (4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0741932518762470>.
- Bishop, A., G., Brownell, M., T., Klingner, J., K., Leko, M., M. ve Galman, S., A., C. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cebeci, B. ve Şirin, T. (2017). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-33.
- Çelik, İ. ve 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.
- Çuhadar , S. (2014).Özel eğitim. İçinde Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim süreci* (3-29). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Doğan, S., Demir, S., B., ve Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390.
- Downing, J., E., Eichinger, J. ve Williams, L., J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18(3), 133-142. <https://doi.org/10.1177/074193259701800302>
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Fisher, M. ve Meyer, L., H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>.
- Fuchs, D., Roberts, P., H., Fuchs, L., S. ve Bowers, J. (1995). Reintegrating students with learning

- disabilities into the mainstream:A two-year study. *Washington, DC : U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center*, (1), 1-59.
- Gampel, D., H., Gottlieb, J. ve 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.
- 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>.
- Giangreco, M., F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. ve Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gülay, A. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günbayı, İ., ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş- doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Grskovic, J., A., Hall, A., M., Montgomery, D., J., Vargas, A., U., Zentall, S., S. ve Belfiore, P., J. (2004). Reducing time-out assignments for students with emotional/behavioral disorders in a self-contained classroom. *Journal of Behavioral Education*, 13(1), 25–36.
- Harry, B. ve Klingner, J. (2007). Discarding the deficit model. *Educational Leadership*, 64(5), 16–21.
- Hauwadhanasuk, T., Karnas, M., ve Zhuang, M. (2018). Inclusive education plans and practices in China, Thailand, and Turkey. *Educational Planning*, 25(1), 29-48.
- Heflin, L., J. ve 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>.
- Hunsaker, M. R. (2018). Development and Implementation of a Mainstreaming Process to Transition Students from Self-Contained Special Education into General Education Placements. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 20-71. <https://doi.org/10.31235/osf.io/zpn4w>.

- Holahan, A. ve 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>.
- Jameson, J., M., McDonnell, J., Johnson, J., W., Riesen, T. ve 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.
- Kalkan, S. ve 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, Adana.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000080.
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. İçinde Baykoç, N. (Ed.), *Kaynaştırma eğitim* (66-90). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kavanoz, A. (1999). *Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keane, R. V. (2018). *The effects of computer assisted instruction for students with learning disabilities in a self-contained social studies setting* (Unpublished master dissertation). Department of Interdisciplinary and Inclusive Education College of Education In partial fulfillment of the requirement, Rowan University, New Jersey.
- Lane, K., L., Barton-Arwood, S., M., Nelson, J., R. ve Wehby, J. (2007). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self contained setting. *J Behav Educ*, (17), 43-62. DOI 10.1007/s10864-007-9050-1.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, H. D.n (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Prentice Hall.
- Lipsky, D. K. ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American

- society. *Harvard Educational Review*, (66), 762–797. doi:10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430.
- Madden, N. A. ve 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.
- Maggin, D., M., Wehby, J., H., Partin, T., C., M., Robertson, R. ve Oliver, R., M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*. 36(2), 84-99.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. DOI:10.1177/00222194030360040501.
- Myklebust, J., O. (2002) Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263. <https://doi.org/10.1080/08856250210162158>.
- Nichols, A., S. ve Sosnowsky, F., L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86. <https://doi.org/10.1177/088840640202500108>.
- Okuturlar, M., H. (1968). *Özel eğitim*. İstanbul: Okuturlar Yayınları.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 6(2), 189-226.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 67 – 88.
- Rose, C., A., Espelage, D., L. ve 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. ve Storch, J., F. (2010). Education and training in autism and developmental disabilities. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 323-338.
- Schilling, D. ve Cuvo, A., J. (1983). The Effects of a Contingency-based Lottery on the Behavior of a Special Education. *Education and training of the mentally retarded*, 18(1), 52-58.
- Schwarz, P., A. (2007). Special education: A service, not a Sentence. *Educational Leadership*, 64(5), 39-42.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Walker, J., G. ve MacLaughlin, T., F. (1992). Self-contained versus resource room classroom placement on the achievement of mildly mentally. *Journal of Instructional Psychology*. 19(3), 214.
- Wedell, K. (1990). *Children with special educational needs: past, present and future*. Evans, P., ve Varma, V. (Ed.), In special education: Past present and future (s. 18). Melksham, Wiltshire: Redwood Press Limited
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13 (31), 111-127.
- Yılmaz, A. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım-Erişkin, A., Yazar-Kıraç, S. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 193, 200-213.
- Yıldız, S. (2008). *Özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.