
Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitime Erişimleri

Salih NAR¹, Atilla CAVKAYTAR²

Geliş Tarihi: 13.02.2019

Kabul Tarihi: 12.06.2019

Derleme

Öz

Bu makalenin amacı, orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin özelliklerini betimlemek, bu özelliklere dayalı olarak bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitime erişimlerinin sağlanması amacıyla normalleştirme sürecinde yapılması gerekenlere ilişkin önerilerde bulunmaktır. Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere oranla daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar. İlgili desteklerin sunulması sürecinde bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması için desteklerin sunulması gerekmektedir. Ancak bu gereksinimlerin belirlenmesi, söz konusu gereksinimlere yönelik desteklerin sunulması ve etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla normalleşme sürecinin nasıl sağlanabileceği özel eğitimin önemli tartışma konusudur. Bu çalışmada da Türkiye’de orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak ve normalleşme sürecinin sağlanmasına yönelik yapılabilecekler tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, normalleştirme süreci, kaynaştırma, özel eğitim

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: salihnar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9801-4085

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: acavkayt@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8067-1602

Individuals with Moderate and Severe Intellectual Disabilities and Their Access to Education

Submitted by 13.02.2019

Accepted by 12.06.2019

Review

Abstract

The aim of this article is to describe the characteristics of individuals with moderate and severe intellectual disabilities, to determine the needs of individuals based on these characteristics, to provide access to education and to make recommendations about what needs to be done in normalization process. Individuals with moderate and severe intellectual disabilities need more support than individuals with mild intellectual disabilities. Supports should be provided to identify the training needs of these individuals during the delivery of relevant supports and to provide access to education for individuals with moderate and severe intellectual disabilities. However, special education is an important subject of discussion as to how these requirements can be identified and provided with support for these needs and how the normalization process can be achieved through effective inclusion / integration practices. This study also provides medium and their access to education for individuals with severe intellectual disability level in Turkey and what can be done for ensuring the normalization process were discussed.

Keywords: Individuals with moderate and severe intellectual disabilities, normalization process, inclusion, special education

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey “*zihinsel işlevler ve kavramsal sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerin kazandırılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun bir şekilde desteğe ihtiyacı olan birey*” ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey ise “*zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey*” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği (OAZY) olan bireyler ayrı ayrı tanımlanmasına rağmen uygulama ortamında sunulan destekler benzerlik göstermekte ve desteğin yoğunluğunda farklılıklar görülmektedir (Heward, 2013). Buna bağlı olarak The Association for Person with Severe Disabilities (2000) OAZY olan bireyi, toplumsal yaşama katılabilmek ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ya da normal gelişim gösteren bireyler gibi nitelikli (kaliteli) bir yaşam sürebilmek için iletişim, özbakım, günlük yaşam, serbest zaman gibi alanlarda sürekli ya da yoğun bir desteğe gereksinim duyan birey şeklinde tanımlamaktadır (TASH, 2000).

OAZY olan bireyler, tarihsel süreçte hep var olmuşlardır. İkel dönemlerde okur yazarlık oranları düşük olduğu ve uyumsal becerilere daha fazla önem verildiği için hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler gözden kaçarken, OAZY olan bireyler yaşadıkları sağlık sorunları ve ek yetersizlikler (fiziksel yetersizlikler vs.) gibi nedenlerden dolayı fark edilmiştir (Craig, 2013). Hafif düzeyde zihin yetersizliği daha çok çevresel etmenlerle ilişkiliyken orta ve ağır düzeyde zihin yetersizlikleri çevresel uyaran eksikliklerinin yanı sıra biyofiziksel ve tıbbi nedenler sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Beirne Smith, Patton & Ittenbach, 1998). İkel dönemlerde toplumda fark edilen bu bireyler genellikle “içine şeytan girmiş (filled with satan)” ve ölüme yol açan şeytani güçlere sahip bireyler olarak

düşünülmüştür (Gargiulo & Bouck, 2017; Sucuoğlu, 2017). Nitekim tarihsel süreç içerisinde de görüleceği üzere OAZY olan bu bireyler, akıl sağlığı yerinde olmayan birey olarak nitelendirilerek akıl hastanelerine yatırılmış ya da zincirlere vurularak cezaevlerine kapatılmış ve toplum tarafından dışlanmışlardır (Gargiulo & Bouck, 2017).

İnsanlık var olduğundan beri OAZY olan bireyler toplum içinde yer almasına rağmen bu bireyleri tanımlamada sadece tıbbi terimler ve yaklaşımlar kullanılmaktaydı. Ancak Rönesans ve 18. yüzyıldaki hümanizm yaklaşımının etkileriyle zihin yetersizliği olan bireylerin tanınması üzerine çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Wickham, 2013). Aynı dönemlerde OAZY olan bireylerin kendi kendilerine yeterli olmalarına destek olacak uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Jean Marc Gaspard Itard'ın Victor ile yaptığı çalışmalarıdır. Itard, Victor ile yaptığı çalışmalarda ilk sistematik öğretim denemelerinin temellerini atmıştır. Ardından Eduard Seguin, Itard'ın çalışmalarından etkilenerek zihin yetersizliği olan bireylerle sistematik olarak çalışmaya başlamıştır (Ferguson, 2013). Zihin yetersizliği olan bireyler için kullanılan “idiot” terimini de ilk kez Seguin alana kazandırmıştır. Bu dönemlerde idiot ve akıl hastalığı terimleri benzer özellikler gösteren bireyler için kullanılmıştır. Jean Étienne Dominique Esquirol ise zihin yetersizliği olan bireylerin kendi içlerinde farklı özelliklere sahip olduklarını ifade etmiş ve zihin yetersizliği olan bireyleri embesil ve idiot olmak üzere ikiye ayırmıştır. Esquirol, OAZY olan bireyler için idiot terimini kullanmış ve “Duyuyorlar ama anlamıyorlar, görüyorlar ama önemsemiyorlar” şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Esquirol hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için ise embesil terimini kullanmış ve “Normal bireylere daha yakınlar ama onların seviyesine ulaşamazlar” şeklinde tanımlamıştır (Harris & Greenspan, 2016). Esquirol'un zihin yetersizliği olan bireyleri sınıflaması ile birlikte bu bireylerin farklı özellikleri olduğuna ilişkin kanıtlar üretilmeye başlanmıştır. İlerleyen yıllarda zihin yetersizliği olan bireyler için gerizekalı (feeble-minded), avanak (simpleton), zeka eksikliği

(mental deficiency), zeka geriliği (mental retardation) terimleri kullanılmış ve son olarak günümüzde zihin yetersizliği (intellectual disability) terimi üzerinde uzlaşmaya varılmıştır (American Association on Intellectual and Developmental Disability [AAIDD], 2010; Smith, Noll & Wehmeyer, 2013).

Zihin yetersizliğinin farklı zamanlarda tanımlanmasıyla birlikte bu tanımlamalara uygun olarak farklı sınıflama sistemleri de ortaya çıkmıştır. İlk sınıflandırma sistemi zeka testlerinden alınan puana dayanan psikolojik sınıflandırmadır. Psikolojik sınıflandırma sistemi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Psikolojik Sınıflandırma

Zeka bölümü puan aralığı	Yetersizlik düzeyi
70-55/50	Hafif düzeyde zihin yetersizliği
35-50/55	Orta düzeyde zihin yetersizliği
25-35/40	Ağır düzeyde zihin yetersizliği
20/25- daha altı	Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği

Kaynak: Hallahan & Kauffman, 2003’ten uyarlanmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere bireyler, zeka testlerinden aldıkları puana göre hafif, orta, ağır ve çok ağır zihin yetersizliği olan birey olarak ifade edilmektedir. Zeka bölümü puanı 50-55 ile 70 arasında olanlar hafif; 35-50/55 puan arasında olanlar orta; 25-35/40 arasında olanlar ağır; 20/25 ve daha altında olanlar ise çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey olarak sınıflandırılmıştır (Hallahan & Kauffman, 2003).

AAIDD (o dönemki adıyla AAMR) 1992 yılında psikolojik sınıflandırma sisteminin yerine destek gereksinimlerine dayanan bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Bu sınıflandırma sistemiyle zihin yetersizliği olan bireylerin uygun destek hizmetlerinden yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmek, sadece zeka testlerine dayanan sınıflandırmadan

vazgeçmek ve zihinsel işlevlerle uyumsal becerileri bir arada ele alarak yetersizliğin düzeyini daha anlamlı olarak açıklamak amaçlanmıştır (Hallahan & Kauffman, 2003). Destek gereksinimlerine göre sınıflandırma sisteminde zihin yetersizliği olan bireyler aralıklı (intermittent), sınırlı (limited), yoğun (extensive) ve yaygın (pervasive) desteğe gereksinim duyan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Gargiulo & Bouck, 2017). Bu sınıflandırma, destek gereksinimlerine yoğunlaşmakla birlikte zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar, sağlık, katılım ve bağlam bileşenlerini temel kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımla ele almaktadır (Schalock & Luckasson, 2015).

Dünya nüfusuna bakıldığında yetersizliği olan bireylerin dünya nüfusunun %15'ini (World Health Organization [WHO], 2011) ülkemiz nüfusunun ise %12.29'unu oluşturduğu (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2002) belirtilmektedir. Tüm yetersizlik grupları arasında zihin yetersizliği olan bireylerin sayısı olarak önemli bir bölüm oluşturduğu düşünülmektedir (Cavkaytar, 2000). Zihin yetersizliği olan bireylerin sınıflandırma sistemi dağılımına bakıldığında, zihin yetersizliği olan bireylerin %85'inin hafif, %10'unun orta, %3'ünün ağır, %2'sinin ise çok ağır düzeyde yetersizliği olduğu görülmektedir (Westling & Fox, 2004).

OAZY olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere oranla daha az sayıda olmalarına rağmen daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar (Hallahan & Kauffman, 2003). Dolayısıyla OAZY olan bireylerin özelliklerinin bilinmesi, bu bireylere sağlanacak olan destek gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu desteklerin sağlanması için politikalar geliştirilmesi açısından önemlidir.

Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliğinin Nedenleri

Hafif düzeyde yetersizliği olan bireyler okula başladıkları yıllarda akademik başarısızlıktan dolayı tanılanırken OAZY olan bireyler daha belirgin gelişimsel gecikme ve ek

sağlık sorunlardan dolayı erken yaşlarda tanılanmaktadır (Eripek, 2007). Yetersizliğin nedeni, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde çevresel uyaran eksikliğine atfedilirken, OAZY olan bireyler için çevresel uyaran eksikliğinin daha az etkili olduğu belirtilmektedir (Beirne Smith, Patton & Ittenbach, 1998; Sucuoğlu, 2017). OAZY'nin genel olarak biyolojik nedenlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. OAZY'nin nedenleri arasında genetik sendromlar, kromozomal bozukluklar, enfeksiyonlar, metabolizma bozuklukları olduğu belirtilirken henüz belirlenemeyen nedenlerin olduğu da ifade edilmektedir (Smith, 2007; Westling & Fox, 2004).

Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunun fiziksel özellikleri normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyi ve ek yetersizlikler, zihin yetersizliği olan bireylerin fiziksel özelliklerinde farklılıklar oluşmasına neden olabilmektedir (Beirne Smith, Ittenbach & Patton, 1998; Sucuoğlu, 2017). OAZY olan bireyler, motor becerilerde normal gelişim gösteren bireylere göre daha az beceriye sahiptir ve yürüme, oturup kalkma, bir nesneyi tutma gibi becerileri yerine getirmede zorluk yaşayabilmektedirler (Heward, 2013). Ayrıca bu bireylerde epilepsi, kalp ve damar hastalığı, yeme bozukluğu, hidrosefali, solunum almada güçlük çekme gibi sağlık sorunları görülebilmektedir (Westling & Fox, 2004). Bu sorunlar bireyin fiziksel özelliklerini kısıtlamakla birlikte bireyin toplumsal yaşama ve farklı sosyal ortamlara katılımını da engellemektedir (Houwen, Putten & Vlaskamp, 2014).

Tüm bireylerde olduğu gibi OAZY olan bireylerin yaşam kalitesi diğer insanlarla olan etkileşimleriyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal özelliklerimiz farklı türde ve aşamada ilişkiler kurmamız için gereklidir. Ancak OAZY olan bireylere, normal gelişim gösteren bireylere

oranla daha az fırsat sunulmakta ve buna bağlı olarak bu bireylerin çevreyle etkileşimleri de sınırlı olmaktadır (Wehmeyer, 2007). OAZY olan bireylerin sosyal etkileşiminin sınırlı olmasındaki diğer nedenler ise sosyal becerilerdeki (işbirliği, iletişim vb.) sınırlılık ve bireyin problem davranışlar (kendine ya da başkasına zarar verme, saldırganlık, basma kalıp davranışlar vb.) sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Carter, 2018).

Zihin yetersizliği olan bireylerin dil ve konuşma özellikleri incelendiğinde, zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde sınırlılık göstermelerinin yanına ek olarak sağlık sorunları yaşamalarından dolayı normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla dil ve konuşma bozukluğuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. OAZY olan bireylerde ise bu bozukluk hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere göre daha yaygın görülebilmektedir (Heward, 2013).

OAZY olan bireylerin akademik açıdan özelliklerine bakıldığında akademik beceri öğrenme düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirtilmektedir. Yetersizlikten etkilenme düzeyleri arttıkça akademik becerileri öğrenme düzeyleri de buna bağlı olarak azalmaktadır (Heward, 2013). Ancak OAZY olan bazı bireyler sağlanan yoğun destekle bağımsız yaşam için gerekli olan işlevsel akademik becerileri (işlevsel okuma, işlevsel yazma ve işlevsel matematik) öğrenebilmektedirler (Friend, 2011).

OAZY olan bireylerin davranış özellikleri (davranış sorunları vb.) yetersizliği olmayan bireylerle benzerlik göstermekle birlikte yetersizlikten etkilenme düzeyi bu davranışların daha yoğun görülmesine yol açabilmektedir. Bu bireylerde saldırganlık, vurma gibi kendini veya başkasını yaralama gibi problem davranışlar ve diş gıcırdatma, sallanma vb. basmakalıp davranışlar görülebilmektedir (Oliver vd., 2012).

Zihin yetersizliğinin özelliklerinden bahsederken değinilmesi gereken bir diğer nokta zihin yetersizliği ve akıl sağlığının birbirinden farklı durumlar olduğudur. Zihin yetersizliği olan bireylerin akıl sağlığında da sorun olacağı düşünülmemelidir (Westling & Fox, 2004).

Ancak zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam koşulları göz önüne alındığında akıl sağlığı ve psikolojik sorun yaşama risklerinin normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla olduğu söylenebilmektedir. Normal gelişim gösteren bireyler iş olanakları, sosyal etkinlikler gibi günlük etkinliklerle zamanlarını geçirebilirlerken, OAZY olan bireylerin bu olanaklarının sınırlı olmasından dolayı bu bireyler akıl sağlığı sorunlarıyla daha çok karşı karşıya kalmaktadırlar (Hulbert-Williams & Hastings, 2008). Zihin yetersizliği ile akıl sağlığını ilişkilendiren bir diğer neden ise bazı sendromların bireyin akıl sağlığını etkileyecek sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmesidir. Örneğin; Fragile X sendromu olan bireylerde anksiyete, içe kapanma, duyu bozukluğu, saldırganlık, hiperaktivite, dürtülerine hakim olamama, dikkatsizlik gibi sorunlarla karşılaşılabilmektedir (Cordeiro vd., 2011). Yetersizliği olan bireylerin yaşamış olduğu akıl sağlığı sorunları, bireyin, akademik, sosyal, davranışsal özelliklerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2017).

Orta ve Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Desteklenmesi

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimin ve destek hizmetlerin amacı, diğer bireylere bağımlı olmadan kendi kendilerine toplumsal yaşama katılımlarını, çevrelerindeki bireylerle etkileşim halinde olmalarını ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır (Cavkaytar, 2000). Diğer bir deyişle eğitim ve destek hizmetlerin amacı, zihin yetersizliği olan bireyin normal gelişim gösteren bireylerin yaşam kalitesine ulaşmasıdır (Schalock & Wehmeyer, 2013).

OAZY olan bireylerin eğitim aldıkları ortamlar incelendiğinde, genel eğitim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğu ortamlarda eğitim alamayacak düzeyde olanlar için ayrı eğitim okullarında eğitim verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Yetersizliği olan bireylere sunulan eğitim programlarına bakıldığında gelişimsel ve işlevsel

program olmak üzere iki program türünün olduğu görülmektedir. Gelişimsel programda, bireyin gelişimsel yaşına odaklanarak eğitim gereksinimlerini belirlenmektedir (Browder vd., 2004). Gelişimsel programdan yararlanamayacak düzeyde olan bireyler içinse işlevsel program geliştirilmiştir. İşlevsel programda, bireyin bir toplumda yaşaması, çalışması ve serbest zamanını eğlenerek geçirebilmesi için gerekli olan becerileri öğretmek amaçlanmaktadır (Bouck, 2009; Henley, Ramsey & Algozzine 2006). Ülkemizdeki duruma bakıldığında da genel eğitim programlarında yer alan amaçları kazanamayacak düzeyde olanların gündüzlü özel eğitim okullarına (I., II, ve III. kademe) yerleştirildikleri belirtilmektedir. Bu kurumlarda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyler için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan özel eğitim programları uygulanmakta ve bu programlara uygun olarak ve bireyin özelliklerini göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmaktadır (MEB, 2018).

Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylerin toplumun normlarına ve gündelik yaşam koşullarına ulaşması için normalleştirme kavramı gündeme gelmiştir. Normalleşme süreci 1970'li yılların ortalarında Amerika'da birleştirici bir kavram olarak benimsenmeye başlamıştır. Amerika'daki uzmanlar ve politikacılar, zihin yetersizliği olan bireylerin neden normal gelişim gösteren bireylerin sürdüğü yaşamı sürdüremediklerini, kültürel değerlerine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun olanaklara ulaşamadıklarını ve bunların önündeki engelleri sorgulamaya başlamışlardır. İlerleyen süreçte normalleşmenin etkileri toplum temelli bir hizmet sistemi kurma olarak kendini göstermiştir. Normalleşme süreci, yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasına hizmet etme ve destekleme amacına yönelmiştir (Thompson vd., 2017). Nirje (1969) normalleştirme sürecinin günün ve yaşamın normal rutinleri, yaşamdaki deneyimlerin altında yatan fırsatlar, normal ekonomik standartlar, biseksüel dünyada yaşama, yılın normal rutinlerini deneyimleme, toplumda uygulanan fiziksel etkinliklere katılma anlamına geldiğini ifade etmiştir (Akt. Schalock & Wehmeyer, 2013).

Kaynaştırma uygulamaları bireyin toplumsal yaşama ve eğitim yaşamına tam anlamıyla katılımını, normal gelişim gösteren bireylere sağlanan eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayan bir uygulamadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamaları ilk olarak 1975 yılında Tüm Engelli Çocuklar Yasasında (The Education of All Handicapped Children Act), sonrasında Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (Individual with Disabilities Education Act [IDEA]) geçen az kısıtlayıcı ortam kavramıyla ortaya çıkmıştır. Bu kavram yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte akademik ve sosyal etkinliklere katılımını içermektedir (Turnbull vd., 2013). Amerika'da zihin yetersizliği olan bireylerin %95'inin kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda, %5'inin ise ayrı okullarda eğitim aldığı (U.S. Department of Special Education, 2011), ülkemizde ise zihin yetersizliği olan bireylerin %87'sinin kaynaştırma ortamlarında eğitim aldıkları görülmektedir (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2018). Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarında yer almalarına rağmen gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında yetersizliği olan bireylere sunulan desteğin sınırlı olması ve bireyselleştirilmiş eğitim verilmemesi OAZY olan bireylerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesinin önündeki engellerden biridir (Thompson vd., 2018). Ülkemize baktığımızda ise kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar; okulların fiziki koşullarının yetersizliği olan bireylere uygun olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması, BEP hazırlama konusunda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olması, yetersizliği olan bireylerin özelliklerinin bilinmemesi, destek eğitim odasındaki donanımın yetersiz olması ve burada görev alan personelin gerekli niteliklere sahip olmaması olarak belirtilmiştir (Batu vd., 2018).

Amerika'da IDEA (1997) ile yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren bireylerle eğitim almalarını sağlamak için destek hizmetleri tanımlanmıştır. Bu destekler; öğrenme için evrensel tasarım, erişilebilirlik, sınıfın

uyarlanması, teknoloji kullanımı, değerlendirme ve öğretim için zamanın ayarlanması, öğretmen, yardımcı personel ya da akran desteğidir. Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood ve Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliğinin (National Association for the Education of Young Children) erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma ile ilgili yayımladıkları ortak raporda da kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin iyileştirilebilmesi için erişimin, katılımın ve desteğin önemi vurgulanmıştır. Raporda kaynaştırma uygulamalarında erişimin sağlanabilmesi için evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesinin; katılımın sağlanabilmesi için destek hizmetlerin sunulmasının; destek hizmetlerin sunulması içinse sistemsel olarak destek hizmet altyapısının oluşturulmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children, 2009).

Evrensel tasarım ilkesi, tüm bireylerin aynı eğitim ortamında yer alması, eğitim ortamına ulaşabilmesi için gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılmasını ifade etmektedir. Yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarında desteklenmesi için ise öğrenme için evrensel tasarım ilkesi benimsenmiştir. Öğrenme için evrensel tasarım ilkesi, yetersizliği olan bireyin özelliklerini göz önüne alarak eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi için gerekli olan düzenlemelerin yapılmasını ifade etmektedir. Örneğin; küçük punto ile yazıldığı için ders kitabını okuyamayan birey için daha büyük punto ile yazılmış olan bir kitap oluşturulması buna örnek olarak verilebilir (Turnbull vd., 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilebilmesi için bir diğer destek hizmet ise özel eğitim danışmanlığı/koçluk uygulamasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının bulunduğu bir okulda ya da sınıfta görev yapan öğretmen, zihin yetersizliği olan bireyin gereksinimlerini karşılama ya da karşılaştığı sorunların üstesinden gelme konusunda sorun yaşayabilir. Bu durumun üstesinden gelebilmek için gerekli olan yeterliğe sahip olmadığı durumlarda özel eğitim danışmanından destek isteyebilir. Öğretmen, özel eğitim danışmanıya sorunu

gidermek üzere bilgi alışverişinde bulunur ve bir plan oluşturur. Planı uygularken durumu izler ve özel eğitim danışmanı ile birlikte değerlendirmelerde bulunur. Bu sayede yetersizliği olan bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eşit haklardan yararlanabilmesi için gerekli olan düzenlemeler yapılabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilebilmesi için sunulacak olan destek hizmetlerinden bir diğeri ise okullarda destek eğitim odası ya da kaynak odanın bulunmasıdır. Destek eğitim odası, genel eğitim sınıfında eğitim görmekte olan yetersizliği olan bireyin gereksinim duyduğu alanlarda desteklenmesi için sınıfından ayrılarak alan uzmanından destek aldığı ortamdır (Batu & Kırcaali İftar, 2011). Bu alan uzmanı özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti ya da fizyoterapist olabilir. Yetersizliği olan bireyin uygun bir şekilde desteklenebilmesi için destek eğitim odasındaki personelin alan uzmanı olması gerekmektedir. Ayrıca destek eğitim odasında bireyin gereksinim duyduğu alanları destekleyecek her türlü araç gerecin bulunması gerekmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2004).

Zihin yetersizliği olan bireylerin destek gereksinimlerinin ne olduğuna odaklanmak, bireylerin özelliklerinin göz ardı edildiği anlamına gelmemektedir (Thompson vd., 2018). AAIDD'nin yaptığı tanıma ilişkin varsayımlarda da bireyin yetersizliklerinin amacının destek gereksinimlerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmektedir (AAIDD, 2010). Yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim alamamalarının önündeki en büyük engel, bu bireylere günlük yaşamlarında ya da genel eğitim okullarında sunulan desteğin sınırlı olmasıdır. Eğitimcilerin, zihin yetersizliği olan bireylerin genel eğitim koşullarında eğitim alabilmesi için destek gereksinimlerinin ne olduğunu belirlemesi ve buna yönelik önlemler alması ya da planlamalar yapması gerekmektedir (Thompson vd., 2018).

Zihin yetersizliği olan bireylere birçok destek sunulmasına rağmen bu desteklerin türü, yoğunluğu ve süresi bireylerin gereksinimlerine göre değişiklik göstermektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanması

amacıyla sunulacak olan desteğin yoğunluğunun belirlenmesi birçok farklı kaynaktan (birey, aile, öğretmen vb.) veri toplamayı içermektedir (Thompson vd., 2014). Yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi için kullanılabilir araçlardan bir tanesi Destekler Yoğunluğu Ölçeği (Supports Intensity Scale)dir. Destekler Yoğunluğu Ölçeği, zihin ya da gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenebilmesi için geliştirilmiş bir ölçektir (Wehmeyer vd., 2009). Desteklerin Yoğunluğu Ölçeği'yle bireyin 57 farklı alandaki gereksinimleri, ilgileri, istekleri ve tercihleri belirlenebilmekte, bu gereksinimlerin nasıl destekleneceğine karar verilebilmektedir (www.aaid.org). Dolayısıyla sağlanan destekler OAZY olan bireylerin genel eğitim sınıflarına dahil olmalarına zemin hazırlayabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu makalenin amacı, OAZY olan bireylerin özelliklerini betimlemek, bu bireylerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yolunda bireylerin gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlere yönelik destekleri sunmak için yapılması gerekenler konusunda öneriler sunmaktır. OAZY olan bireyler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren bireylere göre zihinsel işlevlerinde ve uyumsal beceri alanlarındaki sınırlılıklar, sağlık sorunları ya da zihin yetersizliğine eşlik eden yetersizlikler nedeniyle genel eğitim sınıflarında eğitim görememektedirler (Kurth, Lyon & Shogren, 2015; McLeskey vd., 2012). OAZY olan bireyler fiziksel, sosyal, dil ve konuşma, akademik ve davranışsal özelliklerine bağlı olarak toplumsal yaşama katılıma yönelik sınırlı fırsatla karşı karşıya kalmakta ve ayrı eğitim okullarında eğitim görmektedir. Bu nedenle OAZY olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla ya da toplumdaki diğer bireylerle sınırlı etkileşim kurma fırsatı yakalamaktadırlar (Wehmeyer, 2007).

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimin temel amacı, bu bireylerin topluma bütünleşmelerini, normal gelişim gösteren bireylere sunulan hizmetlerden yararlanmalarını

sağlamaktır (Cavkaytar, 2000). IDEA'da (1997) bu durum benimsenerek tüm zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasının önünü açmak amaçlanmıştır. En az kısıtlayıcı ortam, zihin yetersizliği olan bireyin eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabileceği, toplumla bütünleşebileceği ortam olarak ifade edilmektedir. Bu durum bazı bireyler için genel eğitim sınıfı olurken bazı bireyler için genel eğitim sınıflarında gerekli desteğin sağlanamaması nedeniyle özel eğitim sınıfı olabilmektedir (Turnbull vd., 2013). Özel eğitim hizmetleri ise yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim aldıkları okullara dahil edilebilmesi için hizmet sunmaktadır (Lee vd., 2010). Bu hizmetlerin iyileştirilebilmesi için OAZY olan bireylerin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. OAZY olan bireylerin özellikleri bilindiğinde bireyin gereksinim duyduğu destek ve desteğin yoğunluğu belirlenerek uygun özel eğitim hizmetleri sunulabilir ve bireyin toplumla bütünleşmesi sağlanabilir.

OAZY olan bireylerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarına yönelik desteklerden biri okullarda evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesidir. Yetersizliği olan bireylerin genel eğitim ortamlarında eğitim alabilmelerinde öğretim yönteminde ya da kullanılan materyallerde yapılan uyarlamaların, sınıfın fiziksel ortamındaki uyarlamaların, akran desteğinin, öz belirlemenin, öğrenme için evrensel tasarım ve programın içeriğinde ve değerlendirmelerde uyarlamaların etkili olduğu bilinmektedir (Lee vd., 2010; Spooner vd., 2006). Dymond ve arkadaşları (2006) evrensel tasarım ilkelerine dayalı kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Evrensel tasarım süreci, programların, öğretim ortamlarının, materyallerin düzenlenmesini içermiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha önce deneyimi olmamasına karşın daha işbirlikçi bir öğrenme ortamının oluşturdukları, bireysel farklılıklara yönelik öğretim programları oluşturdukları, etkili öğretim stratejilerini kullandıkları

görülmüştür. Ülkemizde de evrensel tasarımın etkililiğini inceleyen araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede evrensel tasarım ve öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri benimsenmesi ve buna yönelik politikaların geliştirilmesi sağlanabilir.

OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesine yönelik bir diğer destek ise özel eğitim danışmanlığı/özel eğitim koçluğudur. Özel eğitim danışmanlığı, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlere ulaşabilmeleri, bilgi uzakta bile olsa çevrimiçi araçlarla (görüntülü konuşma, e-posta vb.) ulaşım sağlamaları, planlama yapmaları, uygulamadaki aksaklıkların giderilmesi gibi konularda destek almayı sağlamaktadır (Hew & Knapczyk, 2007). Özellikle destek personelin sınırlı olduğu ülkemizde özel eğitim danışmanlığı/uzaktan koçluk uygulamalarıyla zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetlerde öğretmenler gereksinim duydukları alanlarda desteklenebilmektedir (Shepley vd., 2017). Alanyazında kaynaştırma ortamlarında bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlere yönelik özel eğitim danışmanlığı/koçluk uygulamalarının gerçekleştirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Akay, 2016; Elford, 2013, Shepley vd., 2017). Yapılan araştırmalarda öğretmenlere koçluk uygulamalarının orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylere olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı/koçluğu uygulamalarının yaygınlaştırılması kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin desteklenmesini ve kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesini sağlayabilir. İleriki araştırmalarda ise koçluk uygulamalarının etkililiğinin farklı branşlardaki öğretmenlerle, farklı sınıf düzeylerinde, farklı yetersizlik gruplarıyla incelendiği araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Amerika'da zihin yetersizliği olan bireylerin %95'i kaynaştırma uygulamalarına devam etmektedir (U.S. Department of Special Education, 2011). Ancak bu bireyler gereksinim duydukları alanlarda genel eğitim sınıfından ayrılarak kaynak odada eğitimlerini sürdürmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2004). Kaynak odanın kaynaştırma uygulamalarının

niteliğini iyileştireceği, OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesinde etkili olacağı belirtilmesine rağmen kaynaştırma uygulamalarında kaynak odanın etkililiğini inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. MEB (2016) destek eğitim odası kitapçığında destek eğitim odalarında bulunması gereken materyaller, görev alacak olan öğretmenlerin destek eğitime ilişkin seminerlere katılmalarının gerektiği belirtilmiştir. Ancak okullardaki destek eğitim odalarında materyallerin yetersiz olduğu, görev alan öğretmenlerin yetersizliği olan bireylere ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Batu vd., 2018). Dolayısıyla destek eğitim odalarının niteliğinin artırılmasına ve etkililiğinin incelenmesine ilişkin araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Dünyadaki özel eğitim hizmetlerine yönelik yaklaşımlar incelendiğinde ayrı eğitim ortamlarından kaynaştırma ortamlarına geçiş, kaynaştırma ortamlarından da bütünleştirici ortamlara geçiş ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Cushing vd., 2005; Dymond vd., 2006; Lee vd., 2010). Yapılan bu çalışmalarla eğitim ortamlarının her öğrenciyi kapsayıcı şekilde oluşturulabilmesine yönelik adımların atılması hedeflenmektedir. Sonuç olarak OAZY olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilebilmesi için bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere yönelik desteklerin kaynaştırma uygulamaları içerisinde sunulması gerekmektedir. Batu vd. (2018) çalışmalarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmaları gözden geçirmişler ve ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede OAZY olan bireyler de eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerinden yararlanabilecek ve toplumla bütünleşebileceklerdir.

Kaynakça

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925
- Beirne Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (1998). *Mental Retardation* (5. Baskı). Prentice Hall.
- Bouck, E. C. (2009). Functional curriculum models for secondary students with mild mental impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 435-443.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen M., Spooner, F. & Algozzine R. (2004). The alignment of alternate assesment content with academic and functional curricula. *The journal of special education*. 37(4), 211-223.
- Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 52-61.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.

- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2016). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim zel Sayısı*, 111-22.
- Cordeiro, L., Ballinger, E., Hagerman, R., & Hessler, D. (2011). Clinical assessment of DSM-IV anxiety disorders in fragile X syndrome: prevalence and characterization. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 3(1), 57
- Craig, E. M. (2013). At the Dawn of Civilization: Intellectual Disability in Prehistory and Ancient Times (9000 CE to 500 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 19-46). Brookes Publishing Company.
- Cushing, L. S., Clark, N. M., Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 6-13.
- Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosenstein, A., Chun, E. J., Banks, R. A., Niswander, V., & Gilson, C. L. (2006). Using a participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 293-308.
- Elford, M.D. (2013). *Using tele-coaching to increase behavior-specific praise delivered by secondary teachers in an augmented reality learning environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, ABD: University of Kansas.

- Eripek, S. (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ferguson, P. (2013) The Development of Systems of Supports: Intellectual Disability in Middle Modern Times (1800 CE to 1899 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 79- 116). Brookes Publishing Company.
- Friend, M. (2011). *Special Education: Contemporary perspectives for school professionals*. Pearson: Boston.
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2017). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. (6th edition). Sage Publications.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners. Introduction to special education* (9 th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, J. C., & Greenspan, S. (2016). Definition and Nature of Intellectual Disability. Singh, N. N. (Ed.). In *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. (pp. 11-39). Springer.
- Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2006). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.
- Hew, K.F. & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional science*, 35 (1), 1-40.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th edition). New Jersey, NY: Pearson.
- Houwen, S., van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2014). A systematic review of the effects of motor interventions to improve motor, cognitive, and/or social functioning in

- people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2093-2116.
- Hulbert-Williams, L., & Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: A critical review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 883-895.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. (2015). Supports provided to students with severe disabilities in inclusive schools: Lessons learned from schools implementing inclusive practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 261-274.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional children*, 76(2), 213-233.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P., & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings? *The Journal of Special Education*, 46, 131-140.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018) *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). “*Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı*”. Ankara. Erişim tarihi: 24 Aralık 2018.
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L., & Bacarese-Hamilton, M. (2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 910-919.

- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2015). A systematic approach to subgroup classification in intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(5), 358-366.
- Schalock R. L. & Wehmeyer, M. L. (2013). The Parent Movement: Late Modern Times (1950 CE to 1980 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 187-232). Brookes Publishing Company.
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D., & Winstead, O. (2017). Effects of a Training Package to Increase Teachers' Fidelity of Naturalistic Instructional Procedures in Inclusive Preschool Classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 321-339.
- Smith, J. D., Noll, S., & Wehmeyer, M. L. (2013). In Search of a Science: Intellectual Disability in Late Modern Times (1900 to 1930). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 117-156). Brookes Publishing Company.
- Smith, S. J. (2007). Cognitive and Developmental Disabilities. Meyen, E. L. and Bui Y. N. (Eds.) In *Exceptional Children in Today's Schools: What Teachers Need to Know*. Denver, CO: Love.
- Spooner, F., Dymond, S. K., Smith, A., & Kennedy, C. H. (2006). What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 277-283.
- Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- The Association for Person with Severe Disabilities [TASH] (2000). TASH resolution on the people for whom TASH advocates. www.tash.org

- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Seo, H. (2017). The Support Paradigm and Intellectual and Developmental Disabilities. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Singh, N. N. (Eds.). In *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities :Translating Research into Practice* (pp. 23-36). Springer International Publishing.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding Inclusive Educational Opportunities for Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Through Personalized Supports. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(6), 396-411.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Seo, H. (2014). The Supports Intensity Scale–Children's Version: Preliminary Reliability and Validity. *Inclusion, 2*(2), 140-149.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: special education in today's schools*. (7th edition). New Jersey, NY: Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- U.S. Department of Education. (2011). *33th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Wehmeyer, M., Chapman, T. E., Little, T. D., Thompson, J. R., Schalock, R., & Tasse, M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 114*(1), 3-14.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Wickham, P. (2013). Poverty and The Emergence of Charity: Intellectual Disability in the Middle Ages (500 CE to 1500 CE). In Wehmeyer, M. L. (Ed.), *The Story of Intellectual Disability: An Evolution of Meaning, Understanding, & Public Perception*. (s. 47- 62). Brookes Publishing Company.

World Health Organization [WHO] (2011). *World report on disability*. Erişim tarihi: 27.12.2018. www.aaid.org/sis/product-information/benefits

Extended Abstract

Individuals with mild intellectual disabilities have been overlooked because of low literacy rates and greater emphasis on adaptive skills in the historical process, while individuals with severe intellectual disabilities have been easily recognized for reasons such as health problems, multiple inadequacies. It is stated that mild intellectual disability is caused by the lack of environmental stimuli and severe intellectual disability is caused by the lack of environmental stimuli as well as biological and medical reasons. It was thought that these individuals, who were noticed in the society, had evil forces into the devil. Therefore, these individuals with severe intellectual disabilities were confined to mental hospitals or prisons.

It is thought that individuals with disabilities have an important place among individuals with intellectual disability. Among the individuals with intellectual disability, the number of people with severe intellectual disability is less than the number of individuals with mild intellectual disability. However, individuals with severe intellectual disability need more support than individuals with mild intellectual disability. Therefore, the characteristics of individuals with severe intellectual disability should be known and necessary support will be provided, and individuals with severe intellectual disability will be able to receive education in general education classes.

The physical characteristics of people with severe intellectual disability are similar to their normal peers. However, due to reasons such as disability level and health problems, there are differences in physical properties. Individuals with severe intellectual disabilities, lack of social skills, problem behavior, and limited opportunities for their interaction with the environment are limited. In individuals with severe intellectual disability, language and speech disorders are more common than those with mild intellectual disability or normal

development. The level of academic skill learning of these individuals is generally low. Although the behavioral characteristics of individuals with severe intellectual disability are similar to their normal peers, stereotypical behaviors (tooth grinding, shaking, etc.) can be seen. When talking about the features of individuals with severe intellectual disability, mental health is a point to be considered. The mental health of individuals with intellectual disability should not be considered problematic. However, these individuals face more mental health problems because they have limited employment and social activities.

The aim of the education of individuals with intellectual disability is to prepare these individuals for independent life and to integrate them with the society. When the educational environments of people with severe intellectual disability are examined, it can be seen that those who are not able to participate in inclusion practices have received education in separate education schools. Inclusion practices are an application that enables individuals to take full advantage of the educational opportunities provided to individuals who are fully involved in social and educational life. Support services are defined to enable individuals with disability in IDEA to receive training in inclusive practices. In order to improve the integration practices, it is recommended to enrich resource chambers, to promote special education counseling, and to adopt universal design for learning.

As a result, it is necessary to determine the needs of the individuals and to present the support services in the mainstreaming practices in order to include the individuals with severe intellectual disability in the mainstreaming practices. Therefore, the integration of individuals with severe intellectual disabilities will be ensured.