



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 3, Sayfa No: 479-511

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 15.06.19

Kabul Tarihi: 30.04.20

Erken Görünüm: 07.05.20

## Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitim Alan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Rehberlik Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Mesut Demirbilek \*\*  
Marmara Üniversitesi

Faruk Levent \*\*\*  
Marmara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Olgubilim deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmada, 20 rehberlik öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Rehberlik öğretmenlerinin görüşlerine göre branş öğretmenleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik BEP planlarına özen göstermemekte ve bunu iş yükü olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin fark edilmesinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretimi uyarlamadıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar, bazı öğretmenlerin; bu öğrencileri sınıf ortamında pasif bıraktıklarını, problemlili öğrenciler olarak gördüklerini, bu öğrencilerden gerçekçi olmayan akademik beklentiler içerisinde olduklarını, sınıflarında istemediklerini, bu öğrencilerin öğrenebileceklerine inanmadıklarını ve var olan performanslarına yönelik gerçekçi bir değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumsuz öğretmen davranışlarını önlemeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini önermektedirler.

*Anahtar sözcükler:* Kaynaştırma, bütünleştirme, özel gereksinimli öğrenciler, rehberlik öğretmenleri, özel eğitim.

### Önerilen Atıf Şekli

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

\*Bu çalışma, 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (1-4 Kasım 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\**Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

\*\*\*Doç. Dr., E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), tüm çocuklar için kapsamlı sivil, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel hakları güvence altına almaktadır (Birleşmiş Milletler, 1990). Taraf devletlerin, ÇHS'nin 40. maddesinde belirtilen çocuk haklarını koruma, saygı duyma ve yerine getirme konusunda birincil sorumluluğu vardır. ÇHS'ye göre özellikle bakımları ve korunmalarıyla ilgili olarak, çocukları ilgilendiren tüm eylemlerde veya kararlarda çocukların en yüksek çıkarları öncelikli olarak değerlendirilmeli ve gözetilmelidir (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2015). ÇHS'nin 2. Maddesi, taraf devletlerin özel gereksinimi olup olmadığına bakılmaksızın ve herhangi bir ayırım yapılmaksızın eğitim hakkının güvence altına alınmasını gerektirmektedir. Uluslararası insan hakları standartları, özel gereksinimi olan çocuklar için tam katılımın ve çocuğun yüksek yararının önemini vurgulamaktadır (Shah, 2010). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (1948) ise "*Engelli kişiler, insanlık onurlarına saygı gösterilme hakkına sahiptir. Engelli kişiler, engelleri ve engellerinin kökenleri, doğası ve derecesi ne olursa olsun, aynı yaşta bireylerle aynı temel haklara sahiptir; bu da her şeyden önce, iyi ve makul bir hayat hakkını, normal ve mümkün olduğunca eksiksiz olarak ifade eder*" şeklinde özel gereksinimli bireylerin haklarına değinilmiştir.

Öğrenci hakları, eğitimde etişin merkezinde bulunmaktadır. Eğitim sisteminin varlığı öğrencilere bağlıdır ve öğrencileri yok sayan bir sistem tehlike arz etmektedir. Okullar ve okullarda görev yapan tüm çalışanlar, yaptıkları işlerde öğrencilerin haklarını kullanmalarını ve sorumluluklarını bilmelerini sağlayacak eğitim ortamları sunmalıdırlar (Aydın, 2015). Tüm çocuklar için olduğu gibi yetersizlikleri olan çocuklar için de eğitim kendi içinde hayati öneme sahiptir (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015).

Dünya genelinde, çeşitli yetersizlikleri olan öğrencilerin bir kısmı okul sistemlerinden dışlanmış veya okul dışı bırakılmıştır. Bu bireyler; sağlık hizmetleri, ulaşım, eğitim, istihdam ve insan yaşamının diğer yönlerinde eşitsizliklerle karşılaşmakta olup ihmal, damgalama ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Barbotte, Guillemin, Chau, & Group, 2001). Oysa Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına Dair Sözleşme, özel gereksinimi olan çocuklara genel eğitim sistemine dâhil olmaları ve ihtiyaç duydukları bireysel desteği alma hakkını tanımaktadır (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 2009).

Her öğrenme bireyseldir ve öğrencilerin öğrenme hızları, ilgileri ve becerileri, bireysel farklılıklar içermektedir (Goldberg & Baker, 1970). Bu nedenle bazı çocuklar, aynı yaşta diğer çocuklardan daha zor öğrenmektedirler ve öğretmenleri tarafından okulda ek yardımlarla desteklenmektedirler. Bazı çocuklar ise daha karmaşık öğrenme güçlüklerine sahiptir ve uygun bir eğitime erişmelerine yardımcı olmak için okulda fazladan destek hizmetlerine ve yardımcı materyallere ihtiyaç duyabilmektedirler (Smith, 2010). Dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 15'i (15 yaş ve üstü yaklaşık 785 milyon), çeşitli yetersizlikleri bulunan bireylerden oluşmaktadır. Bu durum 1970 yılı tahminlerine göre yüzde 5 oranında artışı ifade etmektedir (World Health Organization [WHO], 2011). Yine Amerika'da 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Yetersizlikleri Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Education Act of Individuals with Disabilities [IDEA]) kapsamında özel eğitim hizmeti alan 3-21 yaş arası öğrenci sayısı, 7 milyon olup bu rakam tüm devlet okulu öğrencilerinin yüzde 14'ünü kapsamaktadır. Aynı zamanda özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yüzde 34'ünü özel öğrenme güçlüğü ve yüzde 19'unu konuşma veya dil yetersizlikleri olan öğrenciler oluşturmaktadır (National Center for Education Statistics [NCES], 2019).

Özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda sadece politika yapıcılarının, yasa koyucularının değil, aynı zamanda öğretmenlerin de sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin Kanada'da Ontario Özel Eğitim Politika ve Kaynak Rehberi'nde (2017) öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili olarak sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir: (1) Yasalarda belirtilmiş olan görevleri yürütmek, (2) Özel eğitim ile ilgili prosedürleri takip etmek, (3) Özel eğitim ile ilgili güncel bilgiler elde etmek için özel eğitim öğretmeni ile çalışmak, (4) Bireysel Gelişim Planı geliştirmek için ebeveynlerle birlikte çalışmak, (5) Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili velilere bilgi sağlamak, (6) Öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretim programını gerektiğinde değiştirmek.

Dünyada kaynaştırma eğitimi ile ilgili en önemli gelişmeler 1960'lı yıllarda meydana gelmiştir. Benzer yetersizlikleri olan çocuklarla aynı sınıflarda eğitim görmeye dayanan özel eğitim sınıflarının verimli olmaması, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim

görmesi fikrinin giderek ağırlık kazanmasına neden olmuştur (Lewis & Doorlag, 1999). 1970'lerle birlikte birçok ülke kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ile ilgili yasalar çıkarmaya başlamıştır. 1971'de İtalya'da, 1974'te İngiltere'de, 1975'te ABD ve Fransa'da, 1976'da Norveç'te özel gereksinimi olan çocuklar için kaynaştırma eğitimine dayanan uygulamaları kapsayan yasalar çıkarılmıştır. Bu yasalarla birlikte, özel gereksinimi olan çocuklar özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmeye başlayarak kapsayıcı sınıflar oluşturulmuştur (OECD, 1995). Ülkemizde ise kaynaştırma uygulamasına yönelik ilk adımlar, 1983 (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu), 1997 (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname) ve 2000'li (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) yıllarda çıkarılan kanunlarla atılmaya başlamış olup günümüzde tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırmaya dayalı uygulamalarla kapsayıcı ve bütünleştirici bir şekilde devam etmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulaması ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde "*Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitimlerine öncelik verilir*" şeklinde bir açıklamaya yer verilmiştir (MEB, 2018a). Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görevleri 72. maddede, "*Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içinde çalışır*" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018a). Aynı yönetmeliğin 67. ve 68. maddesinde yer alan kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ise şu şekilde sıralanmıştır: "*(1) Akranları ile birlikte eğitim görme, (2) Hizmetlerin eğitim gereksinimlerine göre planlanması, (3) Hizmetlerin okul merkezli olması, (4) Karar verme sürecinde okul-aile işbirliği, (5) Bütün bireylerin öğrenebileceği ve öğretilebileceği, (6) Kaynaştırma uygulamalarının bir program dâhilinde verilmesi*" (MEB, 2018a). Ülkemiz bağlamında bütün bu yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesini zorunlu kılan istatistiksel alt yapı bulunmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2018 yılı istatistiklerine bakıldığında okul öncesi düzeyinde 2601, ilkokul düzeyinde 105.098, ortaokul düzeyinde 108.753, ortaöğretim (lise) düzeyinde ise 41.318 öğrenci kaynaştırma eğitimi görmektedir. Buna göre kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin çoğunluğunu ilköğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2018b).

Dünya genelinde bazı ülkelerde (ABD ve Avrupa ülkeleri gibi) özel eğitim, genel eğitim hizmetlerine ek olarak ve kapsayıcı bir şekilde sağlanmaktadır, bazılarında ise ayrı ve kapsayıcı olmayan bir biçimde (Moğolistan, Özbekistan ve Libya gibi ülkeler) gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda, hem insan hakları açısından hem de etkililiği açısından incelendiğinde, ayrı eğitim sistemlerinin uygunluğu sorgulanmaya başlanmıştır. Özel eğitim uygulamaları, entegrasyon olarak bilinen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönüşmeye başlamıştır (Heymann, 2016; UNESCO, 2005). Bu entegrasyon süreci ile birlikte özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler aynı sınıf ortamında çeşitli etkinlikler yoluyla birbirleriyle ilişkiler kurmakta ve böylece bu öğrencilerin sosyal ve iletişimsel becerileri olumlu yönde değişim göstermekte, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ise farklılıklara duyarlılık kazanması sağlanmaktadır (Staub & Hunt, 1993). Bu doğrultuda çeşitli çalışmalar, genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, kapsayıcı olmayan ortamlardaki öğrencilere göre akademik ve sosyal açıdan daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Nitekim genel eğitim sınıflarında diğer öğrenciler; özel gereksinimli öğrencilere olumlu davranış modeli olarak kabul, tolerans, sabır gösterebilmektedir ve aynı zamanda onlarla arkadaşlıklar kurabilmektedirler (Bowers, 2004; Karen, 2009; Martin, 1995).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması; ders içinde ve dışında dışlanmayı azaltarak öğrenmeye ve topluma katılımı desteklemektedir. Aynı zamanda tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara cevap verilmesi açısından önemli bir süreç olarak görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap vermek için eğitim sistemlerini ve diğer öğrenme ortamlarını nasıl dönüştüreceklerini belirleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem farklılıklarla birlikte yaşamasını kolaylaştırmakta hem de bunu bir sorundan ziyade öğrenme ortamının zenginleşmesi olarak görmeyi amaçlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, genel eğitime mümkün olan her durumda özel gereksinimli bireylerin (fiziksel, sosyal ve/veya duygusal) eşit katılımı için fırsatlar sağlamaya katkı yapmakta,

ancak ihtiyaç duyanlar için özel yardım ve imkânlar konusunda kişisel tercih ve seçenekleri mümkün kılmaktadır (UNESCO, 2005). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında bir genelge yayınlanarak kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili eğitim uygulamalarının çerçevesi çizilmiştir. Bu genelge ile özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte tam ve yarı zamanlı eğitim almaları konusunda gerekli kolaylık sağlanmış ve bütünleştirmeye yönelik eğitimsel uygulamaların ve sorumlulukların önemi vurgulanmıştır (MEB, 2017b).

Gerekli bütün bu yasal düzenlemeler sağlansa da bu uygulamaları hayata geçiren kişilerin tutum ve davranışları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını etkilemektedir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi gören öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları, eğitim gereksinimlerine uygun ortamın yaratılması ve bu öğrencilerin hayatta, okulda ve toplumda etkin, kabul görmüş bir şekilde yaşamaları ve mutlu olmalarında öğretmenlerin rolü büyüktür. Nitekim sınıf ikliminin özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bütünü kapsayıcı olması, öğretmenin tutumuyla yakından ilişkilidir. Bu açıdan öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tutum ve davranışları çok önemlidir (Sart, Ala, Yazlık, & Yılmaz, 2004). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik davranışlara ve tutumlara ilişkin yapılmış çalışmalardan bazıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlara İlişkin Yapılan Araştırmalar*

	Öğretmen adaylarının	Öğretmenlerin	Akran ve ailelerin
Ulusal alanyazın	Orel, Töret, & Zerey, 2004; Aker, 2014; Öztürk, Ballıoğlu, & Şen, 2014	Şahbaz, 1997; Diken, 2006; Gök & Erbaş, 2011; Saraç & Çolak, 2012; Pınar & Yıldız, 2013; Anılan & Kayacan, 2015; Avcıoğlu, 2017	Öncül & Batu, 2005; İşcan, Fazlıoğlu, & Parlak, 2014; Başgöl, Rışvanlı, Başar, & Topçu, 2018;
Uluslararası alanyazın	Hastings & Oakford, 2003; Baar, 2016	Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Avramidis & Norwich, 2002; Brandon & Ncube, 2006; Kuyini & Desai, 2007; Randoll, 2008; Hsieh & Hsieh, 2012; Hamour & Muhaidat, 2013; Mackey, 2014; Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014; Dias & Cadime, 2015; Yeo, Chong, Neihart, & Huan, 2016; Çelik & Kraska, 2017; Chhabra, Bose, & Chadha, 2018	Kwon, Hong, & Jeon, 2017

Tablo 1’de görüldüğü üzere özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özellikle öğretmen tutum ve davranışlarına ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar içerisinde özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını, rehberlik öğretmenlerinin görüşleri açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin farkedilmesi ve tespit edilmesi konusunda öğretmenlerin davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
2. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
3. Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim araştırmalarında, araştırmacıların odaklandığı temel nokta, bir olgu ile ilgili katılımcı bireylerin yaşamış deneyimlerinin belirlenmesidir. Olgubilim araştırmaları, kişilerin deneyimlerini sadece bir olgu ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007). Olgubilim, insanların fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine resmedilmesi ve betimlenmesidir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Patton, 2014). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını en iyi gözlemleyen kişilerin, rehberlik öğretmenleri olduğu düşünülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (2017a) bakıldığında rehberlik öğretmenlerinin görevleri arasında “*özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma*” ve “*özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev alma*” gibi özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde tüm paydaşlarla iletişim halinde olmaları, bu öğrencilerle ilgili işlemlerin yürütülmesinde rol almaları ve bu öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık hizmeti vermeleri sebebiyle rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırmada rehberlik öğretmenlerinin bu konudaki görüş ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak için farklı okul kademeleri ve farklı okul türleri tercih edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin çoğunluğunun ilköğretim kademesinde (okul öncesi-ilkokul-ortaokul) bulunması sebebiyle çalışma grubunun belirlenmesinde ilköğretim kademesinde görev yapan rehberlik öğretmenlerine ağırlık verilmiştir.

Araştırma kapsamında, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) ve farklı okul türlerinde (meslek lisesi, anadolu lisesi, çok programlı lise gibi) görev yapan toplam 20 rehberlik öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılımcı rehberlik öğretmenleri seçilirken; 1) Devlet okullarında görev yapmaları, 2) Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük ifade etmeleri, 3) Konunun deneyim gerektirmesi sebebiyle toplam beş yıl ve üstü kıdeme sahip olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Farklı kademeler ve farklı okul türlerine göre çalışma grubunun özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların 15’i kadın, 5’i erkektir. Katılımcı rehberlik öğretmenlerinin 8’i ilkokul, 8’i ortaokul ve 4’ü ise lise düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların rehberlik öğretmeni olarak deneyimleri ortalama 11.3 (ranj = 6-17 yıl); okullarında kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı ise ortalama 40.85 (ranj = 2-88)’dir.

Tablo 2

*Katılımcı Rehberlik Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Deneyim Yılı	Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrenci Sayısı
R1	Erkek	İlkokul	12	41
R2	Kadın	Ortaokul	9	45
R3	Kadın	İlkokul	11	52
R4	Erkek	Meslek Lisesi	16	75
R5	Kadın	Ortaokul	17	8
R6	Kadın	Ortaokul	17	30
R7	Kadın	Ortaokul	8	88
R8	Kadın	Ortaokul	11	88
R9	Erkek	Ortaokul	6	88
R10	Kadın	İlkokul	12	20
R11	Kadın	İlkokul	15	20
R12	Kadın	İlkokul	13	34
R13	Erkek	Meslek Lisesi	6	10
R14	Kadın	İlkokul	9	34
R15	Kadın	İlkokul	10	53
R16	Kadın	Ortaokul	7	32
R17	Erkek	Çok Programlı Anadolu Lisesi	15	17
R18	Kadın	İlkokul	11	41
R19	Kadın	Ortaokul	8	39
R20	Kadın	Anadolu Lisesi	13	2

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler, görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır ve veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Coleman (2012) görüşmenin, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu durum görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede başarılı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme; bireylerin çeşitli konulardaki görüş, tutum, bilgi ve davranışları ile bunların olası nedenleri arasındaki ilişkinin öğrenilmesinde kullanılan en kestirme yoldur. Görüşmede araştırmacı netleşmeyen konularla ilgili anında soru sorma olanağı da bulabilmektedir. Araştırmacı, söylenenlerin yüzeysel anlamının yanı sıra derin anlamlarıyla ilgili de ipuçları yakalayabilir (Karasar, 2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sırasında araştırmacıya yöneltilecek sorular veya konular listesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme süresince farklı sorularla konunun açılmasına, çeşitli boyutların ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına

katkı sağlamaktadır (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelenmesinden sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, önce eğitimde rehberlik alanında uzman bir öğretim üyesine sunulmuştur. Daha sonra özel eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme sorularında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama olarak iki rehberlik öğretmenine (ilkokul ve ortaokulda görev yapan) uygulanmış ve iki pilot görüşme toplamda 63 dakika sürmüştür. Pilot uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Katılımcı rehberlik öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır:

Demografik Bilgiler:

1. Cinsiyet
2. Görev yaptığınız okulun türü?
3. Öğretmenlikteki deneyim yılınız?
4. Okulunuzda kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı?

Görüşme Soruları:

1. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerden farklı olarak özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sağladığı desteği yeterli buluyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
3. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin fark edilmesi ve eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
4. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğretmenlerin yasal olarak yapması gereken iş ve işlemlerin yeterince uygulandığını düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
5. Destek eğitim odalarında özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uygulamalarını yeterli buluyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
6. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranış ve tutumlarında, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulaması bilgisinin etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
7. Öğrencisinin tanısına göre yapılacak olan etkinliklerin uygulanması ve uyarlanması ile ilgili öğretmen tutum ve davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ile ilgili öğretmen davranış ve tutumlarına ilişkin şahit olduğunuz örnek durumları ve vakaları paylaşabilir misiniz?

Bu araştırmada görüşmelerin organize edilmesi için öncelikle okul müdüründen izin talep edilmiş, okul müdürlerinin izin verdiği okullarda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan rehberlik öğretmenlerinden randevu talep edilmiş, rehberlik servisi odasında randevu saatinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı ve görüşmenin amacı katılımcılara açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca kurum ve şahıs isimlerinin hiçbir şekilde geçmeyeceği ve verilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler, 30 ile 45 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiş olup toplamda 712 dakikalık görüşme kaydı elde edilmiştir. Görüşme kaydı başlangıcında katılımcı onayı alınmıştır. Görüşmeler, katılımcı onayı alınması ve gönüllülük esasına göre gerçekleştirildiği için sıcak ve samimi bir ortamda, endişe ve kaygının

olmadığı olumlu psikolojik çerçevede gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin görüşmeler, 2018 Mart-Nisan aylarında yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşmeler sırasında katılımcılar, görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt sırasında yaşanabilecek aksaklıkları ve kayıpları önlemek amacıyla iki ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Okul ortamından kaynaklı gürültünün önlenmesi ve görüşmenin sağlığı açısından görüşmeler, öğrencilerin derste olduğu yani öğrenci hareketliliğinin az olduğu saatlerde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek olan kavramlara ve temalara ulaşmaktır. Elde edilen veriler, ortak noktaları göz önünde bulundurularak tümevarımcı bir yaklaşımla kodlanmakta, daha sonra bu kodlar ve kavramlar belirli kategori ve temalar çerçevesinde biraraya getirilerek okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu amaçla görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmış görüşler, Nvivo 11.0 programı yardımıyla iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlar, belirli kategori-temalar altında analize tabi tutulmuştur. İki uzman tarafından yapılan kodlama ve kategorilendirme işleminde ayrı düşünülen noktalarda iki uzman biraraya gelerek ortak bir karara varmışlardır. Yine elde edilen bulgular, katılımcı iki rehberlik öğretmenin (R2, R5) görüşlerine sunulmuş ve katılımcı geri dönüşlerinin bulgularla tutarlı ve amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir (Creswell, 2007). Bu yönüyle araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir. Aynı zamanda analizlerin, bulguların ve alıntılarının ifade edilmesinde görüşülen rehberlik öğretmenlerine birer kod numarası verilerek (R1, R2...) açıklamalar yapılmıştır.

### Bulgular

Rehberlik öğretmenlerinin, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri; öğretmen duyarsızlığı, özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili öğretmen bilgi gereksinimi ve olumsuz öğretmen davranışları olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

### Öğretmen Duyarsızlığına İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmen duyarsızlığına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcı Rehberlik Öğretmenlerinin Öğretmen Duyarsızlığına İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmen Duyarsızlığı	BEP planlarına gereken özeni göstermeme	20	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Yeterli destek sağlamama	17	R1, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R17, R18, R19, R20
	Not verirken geçiştirme	8	R1, R2, R4, R5, R6, R9, R18, R19
	Öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama	8	R2, R3, R4, R5, R6, R13, R17, R19
	Görmezden gelme	8	R3, R9, R11, R12, R13, R18, R19, R20
	Kademeler ilerledikçe desteği azaltma	2	R6, R7

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin; BEP planlarına gereken özeni göstermeme (f=20), yeterli destek sağlamama (f = 17), not verirken geçiştirme (f = 8), öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama



(f = 8), görmezden gelme (f = 8) ve kademeler ilerledikçe desteği azaltma (f = 2) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**BEP planlarına gereken özeni göstermeme.** Rehberlik öğretmenlerinin tamamı; öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik uygulamalarda BEP'lere (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) gereken özeni göstermediklerini, BEP hazırlansa bile uygulamadıklarını, bu planların öğretmenlerin hazırlaması gerekirken genelde rehberlik servisi tarafından hazırlandığını (daha çok ilkokul düzeyinde), BEP'lerin genellikle internet ortamından hazır elde edildiğini, öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduklarını, tüm özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere aynı BEP'in hazırlanıp uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir defasında bir arkadaşım bana bir BEP planı getirdi ve BEP planının üzerinde de Adana Çukurova ya da Samsun Ladik tam hatırlamıyorum. Yani başka ilde bulunan bir okulun ismi yazıyordu. ‘Hocam zahmet edip de şu başlığı değiştirseydiniz’ dedim. Yani genellikle öğretmenler, aynı zümre öğretmenleri internetten veya birbirlerinden alıp kopyalarlardı.” (R4)

“BEP planlarına bakıyorum beraber yaptığımız kısımları daha iyi gidiyor, ama bazı öğretmenler internette hazır formatta BEP planları var onları edinme yoluna gidiyorlar. Bu planlarda bir sürü amaç ve hedef var, bu kadar hedefin hazır ellerinde olması öğretmene kolay geliyor çünkü kendisi yapmamış ki. Ama uygulama noktasında o başkasının BEP'i aslında. Performans deseniz bambaşka bir çocuğa ait aslında. Birinin kıyafeti diğerine olmaz, hazır BEP'ler olmuyor uygun değil. Çocuğu önemsemediklerini gösteriyor aynı zamanda kendi mesleklerine saygının olmadığını gösteriyor, çünkü pratiğe dönük işler yapmıyorlar, işte rehber öğretmenin, okul müdürünün baskısından dolayı ya da müfettiş korkusundan dolayı yapıyorlar.” (R6)

**Yeterli destek sağlamama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (17/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yeterli desteği sağlamadıklarını, özellikle BEP'lerin uygulamasında çok fazla çaba harcamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ise yine daha çok sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması, müfredatı yetiştirme baskısı ve ne yapacaklarını bilmemelerine bağlamışlardır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Eğer zihinsel engeli varsa ve sınıfın gerisinden geliyorsa, sınıf okuma yazmaya geçtiyse ve öğretmen BEP'li öğrenciye okuma yazma öğretecekse zaman ayırması çok zor oluyor. O yüzden bu türden çalışmalar hep aksıyor diğer öğrenciler gibi görülüyor. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre eğitimsel olarak bir eksiklik yaşıyor. Bu durumda öğretmen ‘Benim 35 öğrencim var 34'ünü bir tarafa bırakayım da bununla mı ilgileneyim’ diyor. En çok öğretmenlerden duyduğum şey şu: ‘Zaman ayıramıyorum’. Belki de haklı oldukları kısım da bu.” (R3)

“Elbette destek noktasında sınıf ortamında yeterince destek sağlanamadığını düşünüyorum açıkçası, koşullardan ötürü. Sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı ortalama bir öğrenci başına bir dakika gibi bir zaman düşerken öğretmenin de yeterince katkı sunması mümkün olmuyor.” (R13)

**Not verirken geçiştirme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere not verirken ve sınıflarını geçmesi konusunda bu öğrencileri geçtirdiklerini ve önemsemediklerini, düzeylerine uygun değerlendirme yapıp not vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere şöyle bakılıyor: Kaynaştırma öğrencisi zaten bir şey öğrenmesi zor olan bir öğrencidir, dolayısıyla geçer not verip sınıfta idare edin ve mezun edin anlayışıyla yaklaşıyor.” (R2)

“...Öğretmenler genellikle öğrencilere yönelik özel bir çaba içerisinde olmak yerine sınavları uygulama ve sınavlarda geçebileceği notlar verip daha çok mağdur olmalarını engellemeye yönelik vicdani tutum takınıyorlardı. Ama problem yaşanmaması amacıyla da genellikle sınıfını geçirmeyi dersten geçirmeyi uyguladıklarını biliyorum. Mesela özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin başarıları dikkate alınmıyordu, yani aldıkları notlar tam olarak hak ettikleri notlar değildi, öğretmenin takdir ettiği notlar olduğu için bir başarı durumu söz konusu olamıyordu. Dolayısıyla alan tercihlerinde mesela daha başarılı öğrencilerin gittiği alanlara gitmek yerine başarısız öğrencilerin gittiği alanlara yönlendiriliyorlardı. İlgiğini vesaire göz önünde bulundurmaksızın örneğin bütün özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin neredeyse %80’i mobilya dekorasyon bölümüne gidiyordu veya metal işleri bölümüne gidiyorlardı. Bu da bu çocukların ilgisine uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmadığı için bu öğrencilerin başarısını engelliyordu.” (R4)

**Öğrencilerin öğrenme düzeyini dikkate almama.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, sınıf içerisinde öğretim sağlarken, özellikle BEP planlarını hazırlarken öğrencilerin performans düzeyini dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Her özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizlik türü farklı, öğrenme gücü, dil ve konuşma gücü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar var. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencinin mutlaka öğretmene yakın oturması gerekiyor. Belli başlı özel ilgi gösterilmesi gerekiyor ama diğer öğrencilerden farklı tutulmuyor farklı ilgi gösterilmiyor. Yetersizliğini destekleyecek eğitim verilmiyor, sadece çarpma bölme bilmiyorsa bunlar öğretiliyor. Materyal destekli hem göze hem de bilişsel alana hitap eden eğitim yok maalesef.” (R19)

“... Kazanımlar altıncı sınıfa göre hazırlanıyor ama bu öğrencinin okuma yazma ile ilgili bir sıkıntısı var temel matematik becerileri ile ilgili bir sıkıntısı var bunlar çok dikkate alınmıyor. Planlar hazırlanırken öğrencinin düzeyi çok dikkate alınmıyor. Öğretmenler, destek eğitim odasını öğrencinin akademik başarısını arttırmaya dönük yine kendi dersini anlatacağı bir yer olarak görüyor. Oysa dikkat eksikliği olan bir çocuk için orda dikkat eksikliğini geliştiren etkinlikler de yapılması gerekiyor dersin dışında. Dolayısıyla öğretmenler bunun farkında değiller. Öğrenciyi iyi tanımak ihtiyacını iyi tespit etmek gerekiyor.” (R2)

“Birinci sınıf öğrencimiz vardı, öğrencimiz tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi, hafif düzeyde zihinsel engeli var ama öğrenci öğrenebiliyor. Bakıyoruz çocuk rehabilitasyona da gidiyor ama çocuk sınıfta okuma yazmada bir gün başka bir ses ertesi gün başka bir ses çıkarıyor yani öğretmenin verdiği seslerden farklı seslerle harfleri okuyor. Ama öğretmen ve veli hiçbir zaman bir araya gelmemişler, konuştuğumuzda şu ortaya çıktı: Öğretmen veli ile iletişim kurmadığı için rehabilitasyon merkezindeki öğretmen 35 yıllık bir sınıf öğretmeniymiş ve ses temelli öğretime geçildiğinden öğretmenin haberi yok, o halen hece yöntemiyle öğretmeye çalışıyor. Çok rahat bir şekilde okuma yazmaya geçebilecek özel gereksinimi olan öğrenci bu iletişim kopukluğundan dolayı okuma yazmaya geçememiş. Biz de bu tarafları bir araya getirdik ve çocuk şu anda sınıfa yetişti, yetişecek bir durumda. Biz bunu bilmeseydik öğretmen: ‘Zaten zihinsel engelli bu çocuk öğrenememesi çok normal’ diyecekti.” (R12)

**Görmezden gelme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, sınıf içerisinde özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri görmezden geldiklerini, göz ardı ettiklerini, yokmuş gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere karşı olumsuz tavırları var. Daha çok göz ardı edilen çocuklar gördüm ve sanki o sınıfta yokmuş gibi davranılan çocuklar, herkese ödev verilip onlara verilmediğini gördüm. Onları devre dışı bırakma ve hiç yokmuş gibi davranma

durumlarına şahit oldum, kendi başının çaresine bakacak tarzda bir yaklaşımları vardı öğretmenlerin. Olumsuz olarak daha çok görmezden gelme: Örneğin arkada oturtma ve hiçbir şey yapmayan bir çocuk şeklinde bir durumla karşılaştım. Bunun dışında öğretmen görmemezlikten gelirse çocuklar da görmemezlikten geliyor. Yani öğretmenin tutumu nasılsa öğrenciler de o şekilde davranıyor o çocuğa. Öğretmen kabul ederse çocuklar da kabul eder.” (R3)

“Genelde bu öğrencileri yok sayıyorlar, bazen şaka da olsa söylemleri bile onur kırıcı bu çocuklar için işte ‘Sen git biraz dolaş gel’ gibi sözler çok yaralayıcı. Ben kötü olduğunu düşünüyorum öğretmen tutumlarının.” (R18)

**Kademeler ilerledikçe desteği azaltma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (2/20), öğretmenlerin kademeler ilerledikçe bu öğrencilere olan desteklerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Ortaokul ve liselerde ilkokullara göre özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için sistem biraz daha farklı işliyor. Çünkü ilkokuldayken öğretmen çocuğun matematikteki fenedeki becerisini de biliyor ya da yabancı dil veya Türkçe dersindeki performansını da biliyor fakat ortaokullarda branşlaştıkça aramızdaki mesafe açılıyor. Bir özel gereksinimi olan öğrencinin Türkçe dersine giren öğretmen onun matematikteki veya sosyaldeki halini ve performansını bilmediği için bu sistemi biz birbirimize entegre edemiyoruz. Branş öğretmenleri arasında öğrencileri ortak olarak konuşamıyoruz bile. Yani kademe arttıkça özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için sıkıntılar biraz daha artıyor.” (R6)

#### Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme ile İlgili Öğretmenlerin Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bilgi gereksinimlerine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile İlgili Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmenlerin Bilgi Gereksinimleri	Ayrırt etmede (fark etmede) yetersizlik	18	R1, R2, R3, R4, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Öğrencinin yetersizliğine uygun öğretimi uyarlamama	18	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19
	Özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği	17	R1, R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R14, R15, R16, R18, R19, R20
	Yetersizliğine uygun sınav uyarlamaları yapmama	7	R1, R3, R4, R5, R6, R15, R19
	Gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma	6	R4, R7, R13, R17, R18, R20

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin; ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik (f = 18), öğretimini yetersizliğe uygun uyarlamama (f = 18), özel eğitim bilgi eksikliği (f = 17), yetersizliğine uygun sınav uyarlaması yapmama (f = 7) ve gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma (f = 6) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**Ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ayırt etmede ve fark etmede zorlandıklarını, genellikle davranış sorunu olan ve akademik başarısı düşük olan öğrencileri “kaynaştırma öğrencisi” olarak değerlendirdiklerini, bu konuda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir kere tanıyı fark ettikleri yok bence. Nedense birinci sınıfın ilk haftasında tanıyı koyuyorlar, hemen işte ‘bu çocuk öğrenemez, bu çocuk da bir sorun var, hocam bakar mısınız?’. Yani bizim okulun ilk haftası yoğun bir mesaimiz var rehber öğretmenler olarak. Çok fazla kapımız ve telefonlarımız çalınıyor. Aman şöyle bir öğrenci böyle bir öğrenci var şeklinde. Bir haftada tanı koymaya çalışıyorlar ve bu çok erken bir süre. Ben hep şöyle diyorum bekleyin bir iki ay geçsin mart ayına kadar bekleyelim gibi telkinlerde bulunuyorum. Çocuklara biraz zaman vermeliler bence. Biraz gözlemlesinler, ailesiyle görüşünler. Tanılamalarıyla öğretmenler genelde yanılıyorlar. Özellikle de öğrenme güçlüğü olduklarını düşündükleri çocuklarda yanılıyorlar.” (R1)

“Öğretmenlerin kafalarında genellikle şu algı var ‘zor öğrenen bir çocuk kaynaştırma’ gibi. Tabi bu yanlış bir tanılama oluyor. O önyargıyı yıkmak bazen zor olabiliyor. Çünkü zihinsel engel dışında öğrenme zorluğuna neden olan birçok etken olabiliyor. Bazen onlara anlatmakta zorlanıyorum. RAM’a gönderdiğimizde ve kaynaştırma/bütünleştirme durumu yoktur diye rapor geldiğinde öğretmen bunu anlamsız bulabiliyor.” (R11)

**Öğrencinin yetersizliğine uygun olarak öğretimi uyarlamama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, öğretimlerini, farklı yetersizlikleri olan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadıklarını, tüm özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilere uygulanan ortak öğretimi sunduklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin yeterli eğitim almamalarından, yeterli bilgiye sahip olmamalarından, sınıfların kalabalık olmasından, zamanın yetmemesinden, bu uyarlamaları ekstra iş yükü olarak görmelerinden ve özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim sunulmayabiliyor öğretmen tarafından. Zihinsel öğrenme yetersizliği ile özel öğrenme güçlüğü mesela çok farklı şeyler ve çok farklı teknikler istiyor aslında ama bu teknikleri öğretmen çok bilmiyor. Bilmeyince de sıkıntı olabiliyor. Mesela özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci bilgiyi anlıyor, biliyor ama size organize edip sunamıyor. Öğretmen mesela bunu anlayamıyor. Öğretmen bunu ayırt edemiyor ve bunun tekniklerini açıkçası bilmiyor. Bu tekniklerle ilgili çok iyi eğitimlerde verilmiyor zaten. Hangi ihtiyaç grubuna hangi eğitimi vermesi gerektiğini bilmiyor. Bilse de sınıfın kalabalıklığı gibi nedenlerle pek fazla uygulayamıyor.” (R10)

“... Öğretmenin sınıfında iki farklı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisi oluyor işte bir otizmlisi birisi de mental geriliği olan öğrenci oluyor ve ikisine de aynı tür uygulamayı yapması gerektiğini öğretmen düşünüyor, aynı BEP’i hazırlıyor ve sınavını aynı şekilde değerlendiriyor. Oysa tanısına göre öğrencinin ihtiyaçları farklı, biraz bununla ilgili belki de öğretmenlerin hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekir diye düşünüyorum. Otizmlisi bir çocukla özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa aynı etkinlik yaptırılamaz. Çok da faydalı olmaz, dolayısıyla öğrencinin tanısına göre etkinliklerini çeşitlendirmesi gerekir. Genellikle çeşitlendirilmiyor daha çok akademik başarıya dönük uygulamalar yapılıyor. Destek eğitim odalarında da genellikle anlatım ve soru

cevap şeklinde metotlar uygulanıyor. Oysa bir öğrencinin görsel zekâsı daha güçlü ise oradan yakalanmalı ve bu yöne etkinlikler uygulanmalıdır. Kullanılan materyaller çok çeşitlendirilmiyor.” (R2)

**Özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (17/20); öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, öğrenmek için bu konuda çaba harcamadıklarını, verilen eğitimlerin yeterli olmadığını, farklı teknikleri bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin, ne yapacaklarını bilmediklerini ve bu nedenle özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere gereken desteği sağlayamadıklarını ve faydalı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara zihinsel engelli gibi bakıyorlar mesela. Aldıkları eğitimi unutmuş oluyorlar. Çünkü MEB bu konuda çok fazla eğitim vermiyor. Yıllar önce vermişlerdi onun formatör öğretmenlerinden biri de bendim. Okullardaki öğretmenlere özel eğitim sertifikası verildi. Ama bu eğitimlerin tekrarlanması gerekiyor bence. Çünkü unutuyor öğretmenler. Yetersiz bence, çünkü öğretmenler bu konuda yeterli eğitimi almadılar. Bir şeyler vermeye çalışıyorlar ama yapamıyorlar. Ama bilgileri yok ne yapsınlar. Kendilerini geliştirme anlamında çabalarının olmaması da etkili.” (R5)

“... İşte o becerilerle ne kadar donatabiliyoruz öğretmenlerimizi. Eğitim fakültelerinin de durumu çok iç açıcı olmadığı için, ben de sonrasında kendimi geliştirdim ve öğrendim. Çünkü üniversitedeki eğitim yetersizdi, çok teoride kalıyor. Öğretmen aslında ne yapacağını bilemiyor. Öğretmenler bu konuda yeterli eğitime sahip değil, sonrasında hizmet içi eğitimler çok yapıldı özel eğitimle ilgili ama çok yeterli gelmiyor. Çok teoride kalıyor hep tanımsal düzeyde anlatılıyor.” (R20)

**Yetersizliğe uygun sınav uyarlamaları yapmama.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (7/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliklerine uygun sınav uyarlamaları yapmadıklarını ve genellikle sınıftaki diğer öğrencilerle aynı değerlendirmeye tabi tutulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hafif düzeydeki çocuğa daha basit sorular sorması gerekiyor ama hepsine aynı formatı uyguluyor ve BEP’e uygun o öğrenciye 5-10 dakika ayırmıyor öğretmen. Sadece sınavlarda bazen ayrı sınav yapıyor veya yapmıyor, yeniden yapmış gibi gösteriyor. Sınavlarla ilgili de genellikle diğer öğrencilere uygulanan sınavları yapıyorlar, ama başarısız olursa bu sefer ayrı sınav yapıyorlar. Öğrenci düzeyine uygun sınavlar yapma konusunda hepsi yapmıyor.” (R5)

“Ayrımcılığın iki tane çeşidi vardır. Birisi doğrudan ayrımcılık: Din, mezhep, fiziksel görünüş gibi. Bir de dolaylı ayrımcılık var engelli bir bireyi diğer engelli olmayan bir grupla birlikte aynı otobüse bindirmek gibi. Şimdi burada özel gereksinimleri olan öğrencilere sınıfta dolaylı ayrımcılık yapılıyor gibi. Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere de benzer sorulardan oluşan bir sınav yapılıyor. Herhangi bir yetersizliği olmayan öğrencilerle aynı sınava soktuğunuz zaman bu dolaylı ayrımcılığı sınıflarımızda özel gereksinimli öğrenci için görebiliyoruz. Yani ekstra çaba onlar için fazla gösterilmiyor.” (R6)

**Gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde olma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili olarak akademik anlamda üst düzeyde veya diğer öğrenciler gibi performans göstermesi beklentisi içerisinde olduklarını ve bu durumun özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir özel eğitim veya özel gereksinimi olan öğrencinin aslında basit bir toplama işlemi yapması değerli ama öğretmen bunu değerli bulmuyor. Çünkü öğretmen trigonometriyi çözmesini istiyor, beklentisi yüksek oluyor bu öğrencilerden. Diğer türüsünü başarı olarak görmüyor.” (R17)

“... Her zaman akademik düşünmemek lazım. Çocuk sevmek mi istiyor, dokunulsun mu istiyor göz teması mı istiyor? Akademik değil de daha bireysel dokunuşlar, temaslar istiyor. Öğrenci yapamadığı için kendini yetersiz hissediyor, çünkü onun yapabileceğinin üstünde şeyler bekleniyor ama onun yapabileceği şeyler daha alt düzeye inilmediğinde o da kendini yetersiz, değersiz bir hiç olarak görüp ben zaten beceremiyorum duygusuyla o da ne olduğunu bilmiyor.” (R20)

### Olumsuz Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşler

Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

#### Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilere Yönelik Olumsuz Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Olumsuz Öğretmen Davranışları	Reddetme-istememe ve dışlama	18	R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20
	Çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme	16	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19
	Çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme	14	R1, R2, R4, R5, R6, R7, R12, R13, R14, R16, R17, R18, R19, R20
	İş yükü olarak görme	13	R3, R4, R6, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R17, R18, R19, R20
	Maddi beklentilere sahip olma	11	R1, R2, R4, R5, R8, R12, R13, R15, R16, R18, R19
	Sınıf içerisinde pasif bırakma	8	R1, R3, R4, R8, R9, R15, R18, R20
	Gelişebileceklerine inanmama ve direnç gösterme	8	R4, R7, R12, R13, R16, R18, R19, R20
	Sorunlu çocuk olarak görme	6	R1, R6, R13, R14, R16, R18
	Görev ve sorumluluk vermeme	6	R1, R4, R8, R10, R17, R19
Sınıftan ayrı tutma	3	R2, R9, R19	

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ilişkin; reddetme-istememe ve dışlama (f = 18), çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme (f = 16), çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme (f = 14), iş yükü olarak görme (f = 13), maddi beklentilere sahip olma (f = 11), sınıf içerisinde pasif bırakma (f = 8), gelişebileceklerine inanmama (f = 8), sorunlu çocuk olarak görme (f = 6), görev ve sorumluluk vermeme (f = 6), sınıftan ayrı tutma (f = 3) davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**Reddetme-istememe ve dışlama.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (18/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıflarında istemediklerini, reddettiklerini, dışladıklarını, kabul etmediklerini, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının gereksiz olduğunu ve bu öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Neden olarak da sınıfların kalabalık

olduğunu ve bu nedenle kendilerine iş yükü oluşturacağını, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Tabi özel gereksinimli veya özel eğitim öğrencisi istemeyen öğretmenler de var veya böyle öğrencilerin varlığının sınıfında pek ortaya çıkmasını istemeyen bir grup öğretmen de var. Çünkü evrak yükü ve iş yükü olacağını düşünüyorlar. Bizim okulumuzda çok kötü durumlar yok ama eski çalıştığım okulda bulunan öğretmenlerdeki algı: ‘Öğrenci kaynaştırma olarsa özel eğitim sınıfında olmalı’ şeklinde idi. Tam zamanlıyı reddediyorlardı, ‘Çok kötü değil mi’ diyerek özel eğitim sınıfına geri göndermeyi düşünüyorlardı. İstemiyorlar sınıfta, tabi istisnalar vardır ama 100 öğretmeninden beşi istiyordur diyebilirim. Öğretmenlerin tutumu; tamamıyla bunlar sınıfta olmamalı, ayrı okulları olmalı, o okulda da işin uzmanı gelip bu işi yapmalı şeklinde. Yani risk almak istemiyor.” (R12)

“Genel olarak çoğunluk sınıfında özel eğitim öğrencisi olmasını istemiyor. Özel gereksinimli veya özel eğitim öğrencisi yerine özel bir sınıf olmasını yeğliyorlar. Çok fazla istekli ve gönüllü değiller bu konuda. Çocuklarla fazla ilgilenemedikleri için bu çocuklar davranış problemleri yaşıyor. Bir örnek vereyim isterseniz. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bir öğrenci bize üçüncü sınıfta nakil gelmişti. Öğretmen direkt ‘Yine mi benim sınıfıma geldi hem de kaynaştırma öğrencisi’ diyerek çocuğun bir dönem okula gelmemesine neden oldu o davranışıyla. Ben bir dönem boyunca hikâyelerle ve yaptığım danışmanlıklarla çocuğun okula gelmesini sağlamaya çalıştım. Öğretmeni de bu sürece kata kata böyle bir çalışmayla bir dönem alıştırmaya çalıştık ve bu ikinci dönemi de kapsadı. Yani öğretmen tarafından o istenmeme durumu bir kere gösterilse dahi çocuk kopuyor ve gelmek istemeyebiliyor. Mesela bir çocuğumuzun ailesi çocuğun naklini almak zorunda kaldı. Çocuk hem özel yetenekli bir bireymiş hem de özel öğrenme güçlüğü varmış, birinci sınıfta okuma yazmaya geçemedi, öğretmen de ‘Ben bununla baş edemiyorum’ şeklinde sürekli suçluyordu. O bir dönem boyunca annesi ile sürekli çalışmalar yaptık ve öğretmene de anlattık fakat öğretmen tutumundan vazgeçemedi. O çocuk sınıfta itilen kakılan bir çocuk olmuş ve o özel yeteneği ve özel öğrenme güçlüğü anlaşılmadan ailesi naklini aldı ve gitti.” (R14)

**Çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (16/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere, kendilerini ayrı ve dışlanmış hissettirecek davranış ve tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin tavır ve tutumunun diğer öğrencilerin tutumlarını da etkilediğini ve bu nedenle bu öğrencilerin genellikle sınıfa ve okula gelmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendilerini biraz yetersiz, dışlanmış hissettiklerini düşünüyorum yoğun olarak. Biraz çaresizler belki. Ben yaşamadım ama duyduğumu aktarıyorum: Öğrenci direkt başka bir sınıfın kapısına götürülüyor ve sen artık burada eğitim göreceksin diyor öğretmen ve çocuğa hiçbir açıklama yapılmıyor, diğer sınıfın öğretmenine de hiçbir açıklama yapılmıyor, çocuğun yaşadığı bu travma çocuğu uzun süre etkileyecektir.” (R15)

“Davranış problemi var ise ciddi anlamda destek almadıkları için bu öğrenciler sarsılıyorlar. Bu öğrenciler neden bana ayrı sınav yapılıyor diye düşünebiliyorlar. Bizdeki özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin numaralarının bir anda değişmesi bu öğrencilerin bize neden değişti diye sormalarına neden oldu. Bazı öğrenciler buna taktı ama bazıları da çok oralı olmadı. Bu anlamda o öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden oldu. Numaralarının binle başlaması bence etik değil.” (R16)

**Çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (14/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ön yargıyla yaklaştıklarını ve çeşitli

tutum ve davranışlarla bu öğrencileri etiketlediklerini hatta bazen hakarete varan dışlayıcı kelimeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendi okulumda ilk geldiğimde ‘Bu çocuk da zaten kaynaştırma. Ne yapılabilir ki ne yapacağız?’ algısı vardı. Bazı öğretmenler BEP’li öğrenci, şu kaynaştırma, şu RAM’lık, işte sınıfta üç tane var sınıfta beş tane var gibi ötekileştirici konuşmalar yapabiliyor.” (R1)

“Örneğin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik ayrı bir sınav yapılması gerekiyor yönetmelik gereği. Bizler de böyle bir sınavın hazırlanması gerektiğini hep söyledik arkadaşlara ancak onlar mesela edebiyat zümresi öğrencilerin sınav kâğıtlarının üzerine ‘K’ harfi yazarak onları ayırmışlardı, kaynaştırma öğrencilerini belirtmek adına. Tabii ortak sınavlardı bunlar ama ‘K’ başlığı verilmiş sınav kâğıtları kaynaştırma öğrencisini belirtmek üzere kodlanmıştı. Çünkü başka öğretmenler o sınıftaki öğrencileri tanımıyor ortak sınav olduğu için. Ve sınava giren öğretmen kim bu ‘K’ şeklinde öğrenciyi aramaya başlıyor ve kaynaştırma olduğunu bilen öğrenci kendini saklayarak bu ‘K’ kodlu sınavdan kendini kurtarmıştı. Bu tür örneklerle karşılaştım. Bu öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden olan öğretmen davranışı olarak bir kere teşhir etme ‘İşte deli, kaynaştırma, yetersiz, engelli’ türünden ifade ve uygulamalar öğrenciyi çok kötü hissettiriyordu.” (R4)

“Açıkçası öğretmenler odasında zaman zaman ‘Bu geri zekâlıyı benim sınıfıma neden koydunuz, başka şubeye alın’, ‘Aman hocam bundan bir şey olmaz neden benden BEP istiyorsunuz’, ‘Ben bunu ne yaparsam yapayım zaten düzelmeyecek ki neden çaba göstereyim’ gibi olumsuz tutumlara denk geliyorum. En başta öğretmen çocuğu severse sınıftaki diğer çocuklar da sever. Buradaki odak noktası öğretmen. O severse benimserse yani o kaynaşırsa o zaman diğer öğrenciler de onu rol model aldıkları için daha etkili oluyor. Çok iyi yapan arkadaşlar var ama ‘Bu geri zekâlı neden benim sınıfıma verildi!’ diyen arkadaşlar da var ve bu öğrencinin bu sınıfla kaynaşması mümkün değil ve diğer öğrencilerin bu çocuğu benimsemesi mümkün değil. Ya da akranları arasında zorbalığa maruz kalıyorlar. Bazı öğretmenler bazı çocukları davranış problemlerinden dolayı bir özürmüş gibi gösterebiliyorlar. Şube Öğretmenler Kurulu toplantılarında öğretmen diyor ki: ‘İşte sizin 5B’deki şu öğrenci yok mu’, Bu şekilde öğrencilerden BEP’li olarak lanse ediyorlar. Özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri etiketlemeleri ve onları tanılamalarında hakarete varan sözlü zorbalık uygulamaları ‘Kafası basmıyor gibi’ ve onları ayırarak arkadaşlarının da onları dışlamalarına sebebiyet veren öğretmen davranışları hoş değil.” (R6)

**İş yükü olarak görme.** Rehberlik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (13/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere yapacakları faaliyetleri, etkinlikleri ve uygulamaları kendileri için ekstra bir yük olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğrencilere yönelik farklı teknik ve yöntemlerin uygulanması gerekliliği ve BEP planı hazırlama gibi ekstra uğraşların öğretmenleri bu konuda isteksiz kıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“BEP hazırlamak, farklı sınav hazırlamak veya BEP toplantıları öğretmenlere zor gelebiliyor. Standart koşullarda çalışmak isteyen öğretmen. Ama bu çocuklar farklılık isteyen farklı yöntem-tekniğe farklı koşullar isteyen öğrenciler yani standart koşullara uyum sağlayamayan öğrenciler zaten. Öğretmen farklı bir şey yapmak istemiyor, sınıfın geneline ve çoğunluğuna sığabilecek bir yöntem-tekniğe, ders anlatışı veya materyal hazırlamayı yapmak istiyor. Ekstra zaman ve emek isteyen şeyler olduğu için öğretmen bunu yapmak istemeyebiliyor. İsteksiz, farklı şeyler yapmak istemeyen standart çalışma yapmak isteyen, standardın dışına çıkma konusunda dirençli öğretmenler genellikle bunu yapmayabiliyor.” (R10)

“Özel gereksinimi veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri öğretmenlerimiz ekstra bir yük, iş yükü veya sorumluluk olarak görüyorlar. Bu öğrencilerin yaşatlarından daha farklı ihtiyaçlarının



olması sanırım korkutuyor biraz öğretmenleri. Onlara ekstra iş yükü sağlayacağını düşündüren özellikleri sanırım. Daha yavaş daha zor öğreniyorlar. BEP planı ile ilgili yapılması gereken işler özellikle. Biraz daha zorluyor onları. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması iyi ama uygulamada çok sorunlar var. Bu ve bundan önceki okulumda BEP planı dediğimde öğretmenlerin aklına gelen ilk şey sayfalarca evrak, satırlarca evrak hazırlamak geliyordu.” (R11)

**Maddi beklentilere sahip olma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (11/20); öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik destek eğitim odalarında görev alma noktasında maddi beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmen destek eğitim odasında ders vermek için ikna oluyor ama kazanç endeksli oluyor. Bazen ek dersi olmazsa vermeyecektir diye iddia ediyorum. Bugün ek dersi kaldırırsınlar destek eğitim odaları kapanır. Hiçbirisinde çalışılmaz. Öğretmenlerin gönüllü yaptıkları bir iş değil.” (R1)

“...Mesela biz destek eğitim odaları açmak istiyoruz. Veliler çok istekli bu konuda ama öğretmenlerimiz istemiyor, bazı öğrenciler bu nedenle açıkta kalıyorlar, onlara ilçeden istiyoruz ama oradan bile isteyen öğretmen çıkmıyor. Benim gözlemime göre biraz ücret konusunu az buluyorlar. Destek eğitim odaları çocuklar için çok faydalı olabiliyor ama genel anlamda öğretmenin fazla sorumluluğu var. Gerçekten öğrenciyle ilgilendiği zaman öğrenciye bir şeyler vermeye çalıştığı zaman öğrenci daha fazla yol kat edebiliyor. Ama öğretmen biraz da maddi kaygılarla bu olaya yaklaştığında çocuklar öğrenemiyorlar. Mesela otizmlili bir öğrencimiz var öğretmenle hiç iletişime geçmiyor, hiç konuşmuyor, ama öğretmen ona destek eğitimi verdi, nasıl verdiğini anlayabilmiş değilim, nasıl yapabildi nasıl ölçtü anlamış değilim. Yani öğretmenler biraz da maddi olarak düşünüyorlar destek eğitiminden ekstra bir maddi katkı olsun diye.” (R18)

**Sınıf içerisinde pasif bırakma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıf içerisinde pasif bıraktıklarını, etkinliklere ve faaliyetlere katmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Diğer çocuklar etkinliklere katılırken bu öğrenciyi katmamak ona yetersizliğini hissettirmek olacaktır. Bu tutumlar etik değil bence. Özellikle öğrencinin yetersizliği bariz ise (örneğin konuşmada güçlük gibi) öğretmenin söz hakkı vermeme veya konuşmasını beklememe gibi durumlar olabiliyor. Öğrenci eğer derse katılmayan birisiyse ona ‘Sen dersi dinlemiyorsun zaten bari bunu çiz de huzuru bozma’ denilerek biraz kendi başına bırakıyor öğretmen.” (R15)

“Öğrenci ve velilerden bize ulaştığı kadarıyla bazen görmezden gelme, mahrum bırakma gibi bu tarz şeyler yaşanabiliyor. Yine ekstra bir çaba harcamama durumları olabiliyor, genelde sınıfta kayboluyorlar, kaynaştırma öğrencilerinde bu durum var. Öğretmen ekstra zaman harcamak istemiyor.” (R9)

**Gelişebileceklerine inanmama ve direnç gösterme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (8/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişebileceklerine, eğitilebileceklerine ve öğrenebileceklerine inanmadıklarını ve direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler pek bir şey öğrenemezler, bir şey yapamazlar algısı var öğretmenlerde.” (R16)

“... Bu okuldaki eğitimin o çocuk için işe yaramayacağı, boşuna gelip gittiği şeklinde öğretmen tutumları da gözlüyoruz. Öğretmen direnci var kısacası. Hâlbuki farkındalığı olsa, bu çocuk için ne yapabiliriz diye konuşmuş oluruz. Bu farkındalığı sağlamak da bir dönem alıyor yaklaşık olarak.” (R7)

**Sorunlu çocuk olarak görme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri, sınıf ortamında sorunlu veya problem yaratan çocuk olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Genelde okula uyum sağlayamayacakları konusunda bir tutuma sahip öğretmenler, derste sorun yaratacağını düşünüyorlar.” (R13)

“Diğer taraftan çocukta engel var ve zaten o sorunlu ve problemliyerek her problemliy çocuğu suçlu konumuna düşürmeleri çocuğun direk sınıftan dışlanmasına sebep oluyor.” (R14)

**Görev ve sorumluluk vermeme.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (6/20); öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sınıf ortamında görev ve sorumluluk vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Belli başlı aktivitelerde öğretmenler bu öğrencilere görev vermeyebiliyor, bu öğrencilerin yapamayacakları yönünde şüphe duyabiliyorlar. Biz bu çocukların yapabileceğini ve başarabileceğini göstermemiz lazım. Herhangi bir alanda aktif bir şekilde yer almaları lazım bu çocukların.” (R19)

“... Özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sorumluluk verme konusunda öğretmenlerin genellikle biraz endişeleri oluyor, bence kesinlikle sorumluluk vermektan korkmaması gerekiyor öğretmenlerin. Sınıf içerisinde herhangi bir şeyin atıyorum panodan sorumlu olma gibi her öğrencinin yapabileceği sorumlulukları bu öğrencilere de vermek gerekir.” (R8)

**Sınıftan ayrı tutma.** Rehberlik öğretmenlerinin bir kısmı (3/20), öğretmenlerin özel gereksinimli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıftan ayrı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Genellikle bu öğrenciler özel eğitim gerektirdiği için sınıftan ayrı tutuluyor. Sırası ayrılıyor ya da ayrı bir yere oturtuluyor. Bu tarz şeylere şahitlik ettik. Bunların olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Mesela ayrı oturtulan bir çocuk kendini kötü hissediyor, sınıftan dışlanmış hissediyor.” (R2)

“Mesela önceki yıllarda bir öğrencimiz vardı biraz da öğrencinin tam tanısı belli değildi. Asperger, zihinsel arası bir şeydi. Öğrencide şiddet eğilimi de vardı. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi dışarıya çıkartabiliyor veya çocuk dışarı çıkmak istediğinde öğretmen peşinden gidemiyor sınıfı bırakamadığı için. Sınıftan çıkarma veya ilgilenmeme gibi bu tarz sıkıntılar geçen sene oldu. Bir kere öğretmenin kesinlikle öğrenciyi diğer öğrencilerden ayırmaması gerekiyor. Mesela bazı öğrencilerin dersten alınarak destek eğitim odasına gelmeleri pek hoşlarına gitmeyebiliyor. Ama uygun açıklamalar yapıldığında uyum sıkıntısı yaşamıyor. Mesela özel gereksinimi olan öğrencisinin sınıftan atılması etik bir davranış değil, yasal değil ve elle tutulan bir tarafı yok. Nadiren böyle öğrenciler görüyoruz, duyuyoruz.” (R9)

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, devlet okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan sınıflarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmanın katılımcısı olan rehberlik öğretmenleri tarafından, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı duyarsız davrandıkları, bu öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik bazı olumsuz davranışlar sergileyebildikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada katılımcılar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin etik olmayan ve çocuk haklarını dikkate almayan bazı olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara

göre öğretmenler, daha çok bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlarken bu planları hazırlamaya yeterince özen ve ilgi göstermemekte, BEP hazırlama aşamasını ekstra iş yükü olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin çeşitli yetersizliklerinin fark edilmesinde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma bilgilerinin yetersiz olduğu, sınıf ortamında veya destek eğitim odalarında bu öğrencilere öğretim sağlarken yetersizliklerine dönük öğretimlerini uyarlamadıkları, bu öğrencilere yeterli destek sağlanmadığı, sınıf içerisinde pasif bırakıldıkları, görev ve sorumluluk verilmediği, görmezden gelindikleri, “problemlili öğrenci” olarak görüldükleri ve gerçekçi olmayan akademik beklenti içerisinde oldukları bulgulanmıştır. Katılımcılar tarafından bu öğrencilerin genellikle öğretmenler tarafından sınıflarında istenmediği, reddedildiği, ön yargıyla yaklaşıldığı ve zaman zaman bu öğrencilerin etiketlendikleri ve bu nedenle bu öğrencilerin kendilerini ayrı ve dışlanmış hissettikleri ifade edilmiştir.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı duyarsızlıklarına ilişkin BEP planlarına özen göstermeme, yeterli destek sağlamama, not verirken geçiştirme, öğrenme düzeyini dikkate almama, görmezden gelme ve kademeler ilerledikçe desteği azaltma davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Kuyini ve Desai’ye (2007) göre kaynaştırma uygulamasının başarısı, kısmen öğretmenlerin çocukların özel gereksinimlerine yönelik farkındalıklarına bağlıdır. Baar (2016), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukları ayrı bir grup olarak gördüklerini ve bu nedenle kapsayıcı bir toplumun ne anlama geldiği hakkında bir fikir geliştiremediklerini ifade etmiştir. Şahin ve Gürbüz (2016); öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli hissetmediklerini, köyde ve ilçede görev yapan öğretmenlerin ilde görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi konusunda daha olumlu tutuma sahip olduklarını, BEP’lerin öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanmadığını ve genellikle internette temin edildiğini, BEP’lerin uygulanırsa bile öğrenci yetersizlik düzeyine uygun olmadığını tespit etmiş ve bu durumu sınıfların kalabalık olmasına ve özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ayıracakları zamanın kısıtlı olmasına bağlamıştır. Mackey (2014), yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için aldıkları özel eğitim kurslarının yetersiz olduğunu bulgulanmıştır. Dias ve Cadime (2015), özel gereksinimleri olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda deneyim yaşayan öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik davranışsal hedeflerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2015), öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıf etkinliklerine yeterince katmadığını ve bu nedenle bu öğrencilerin sınıf içerisinde yıkıcı davranışlarda bulunma eğiliminde olabildiğini ifade etmektedir. Saraç ve Çolak (2012), öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlama konusunda yeterince titiz davranmadıklarını, bu öğrencilerin farklı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini düşündüklerini, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunun bu öğrenciler ile bire bir ilgilenmek ve onlara ayrı bir zaman ayırmak olduğunu, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem, teknik ve materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını bulgulanmıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017), öğretmenlerin tutumlarının ve desteklerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türüne göre değiştiğini belirtmektedir. Güven (2009) de öğretmenlerin, bu öğrencilerin başarılarını değerlendirmede zorlandıklarını ve gerekli özeni göstermediklerini, puan ve not verirken standart değerlendirme ölçütlerinin dışına çıktıklarını, bu öğrencilerin genellikle aynı sınıfta bulunan akranları ile aynı değerlendirme sürecine tabi tutulduklarını ve sınıf geçmelerinde nesnel olmayan kararlar alınarak bir üst sınıfa geçirildiklerini bulgulanmıştır. Silva, Munk ve Bursuck’a (2005) göre yetersizlikleri olan öğrencilere not verme, eğitimciler için çeşitli nedenlerden dolayı problem oluşturabilmektedir ve bu problemlerin en yaygın olanları ise özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genellikle düşük notlar alması, notların öğrenci, veli ve öğretmen için farklı amaçlar ifade etmesi, bu öğrencilere şişirilmiş yüksek notlar verme ve sınıf geçirme konusunda öğretmenlerin baskı hissetmesi olarak belirtilmiştir. Buna göre yeterli desteği sağlama ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin zorluklar ve eksiklikler yaşadığı görülmektedir. Var olan bu durumun altında yatan temel etken olarak bu öğrencilerin eğitilemeyeceği veya öğrenemeyeceği algısının öğretmenlerde yaygın olmasının etkili

olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler açısından öncelikli olarak algı ve anlayış değişikliğinin eğitim sisteminin öncül hedefleri içerisine alınmasının bu alandaki iyileşmeyi hızlandıracağı söylenebilir.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili yetersizliğine ilişkin; ayırt etmede (fark etmede) yetersizlik, öğretimini yetersizliğe uygun uyarlamama, özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği ve yetersizliğine uygun olarak sınavı uyarlamama davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bruns ve Mogharreban'a (2007) göre öğretmenlerin, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik uygun öğrenme deneyimleri ve öğretim stratejileri tasarlamaları için özel gereksinimlerle ilişkili bilişsel, davranışsal ve sosyal özellikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (akt. Chhabra, Bose, & Chadha, 2018). Kwon, Hong ve Jeon (2017), öğretmenlerin özel eğitim konusunda uzmanlık eğitimi almalarının öğretmenlerin sınıflarındaki kapsayıcı eğitimlerini olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Brandon ve Ncube (2006), öğretmenlerin yeterli eğitime ve fiziksel engelli öğrencilere öğretim yapmak için gereken uzmanlığa sahip olmadıklarını, özel gereksinimleri olan öğrencilerle birlikte çalışma konusunda öğretmenlere eğitim verilmesine daha fazla odaklanılması gerektiğini belirtmektedir. Hamour ve Muhaidat (2013), özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun, kapsayıcı eğitim için otizmlili öğrencilere eğitim sağlama konusunda çok az bilgiye sahip olduklarını, daha deneyimli öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretime katılımı açısından daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Anılan ve Kayacan (2015) da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve yeterli eğitim almadıklarını ve BEP uygulama konusunda yetersiz olduklarını saptamıştır. Forlin, Keen ve Barrett (2008) öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili çeşitli kaygıları olduğunu belirtmiştir. Bu kaygılar içerisinde; ders materyallerini hazırlama ve değiştirme, uygun öğrenme hedefleri belirleme, öğrencilerin BEP ile ilgili ilerlemelerini izleme başta yer almaktadır.

Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ilişkin reddetme-istememe ve dışlama, çocuğa kendini ayrı ve dışlanmış hissettirme, çocuğa ön yargıyla yaklaşma ve etiketleme, iş yükü olarak görme, maddi beklentilere sahip olma, sınıf içerisinde pasif bırakma, gelişebileceklerine inanmama, sorunlu çocuk olarak görme, sınıftan ayrı tutma ve engelli olarak görme davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Avcioğlu (2017); bazı öğretmenlerin sınıf içerisinde yetersizliği olan öğrencilerle hiçbir iletişim kurmadığını, özellikle zihinsel engelli öğrenciler sınıfta istenmeyen davranışlar sergilediklerinde, çoğunlukla onlarla konuşmamayı ya da tepkisiz kalmayı tercih ettiklerini, öğrenciler eğer sınıfta olumlu davranış sergilerlerse, öğretmenlerin de onları çeşitli şekillerde ödüllendirdiklerini bulgulamıştır. Pivik, McComas ve Laflamme (2002) ise özel gereksinimli öğrenciler için engel oluşturan öğretmen tutumlarını izolasyon, fiziksel ya da duygusal zorbalık, öğretim kadrosunun küçümseyici tutumları ve diğer öğrencilerden farklı muamele görme gibi kasıtlı tutumlar olduğunu ifade etmiştir (akt. Bizová, 2012).

Harvey (1990), Avustralya'nın Victoria eyaletinde yaptığı çalışmasında 1984 ve 1990 yıllarında öğretmenlerin ve öğretmen olmayanların altı yıl boyunca özel gereksinimi olan öğrencilere karşı tutumlarını izlemiş olup 1990 yılındaki öğretmen gruplarının, 1984'teki meslektaşlarına göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamıştır (akt. Avramidis & Norwich, 2002). Çelik ve Kraska (2017), Anılan ve Kayacan (2015) ve Khan, Hashmi ve Khanum (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Leyser, Kapperman ve Keller (1994) ABD, Almanya, İsrail, Gana, Tayvan ve Filipinler'de özel gereksinimli öğrencilerin entegrasyonuna yönelik kültürler arası bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda bu ülkeler arasında öğretmenlerin, bu öğrencilerin kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutum farklılıklarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgularda bu öğrencilere yönelik en olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin ABD ve Almanya'daki öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır. Bowman'ın (1986) 14 ülkede özel gereksinimli çocuklar ile çalışmış toplamda 1000 öğretmen ile yaptığı çalışmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yasaların bulunduğu ülkelerde öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutumlarının ayrıştırılmış eğitim sunulan ülkelere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (akt. Avramidis & Norwich, 2002).

Pınar ve Yıldız (2013), öğretmenlerin ders sırasında, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilere karşı tutumlarının farklılaştığını, özellikle özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin olumlu veya olumsuz davranışlarını daha az fark edip daha az tepki verdiklerini ve bu öğrencilere yönelik onaylamama davranışını ve tutumunu daha fazla sergilediklerini tespit etmiştir. Buna karşın Diken (2006), öğretmen adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ve kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Yeo, Chong, Neihart ve Huan'a (2016) göre öğretmenler, genel eğitim sınıflarında sadece hafif düzeyde yetersizliği olan çocukların yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Hastings ve Oakford (2003) öğretmenlerin; zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasında, davranışsal ve duygusal sorunlara sahip çocukların kaynaştırılmasına kıyasla daha olumsuz tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Başgül, Rışvanlı, Başar ve Topçu'ya (2018) göre özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumu ve veli yaklaşımları, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin kabul düzeylerini etkilemektedir. Avramidis ve Norwich'e göre (2002), öğretmenler, karmaşık gereksinimlere ve yetersizliklere sahip olan öğrenciler yerine hafif düzeyde zihinsel, fiziksel veya duygusal yetersizliği olan öğrencileri daha fazla tercih etmektedirler. Aynı çalışmada daha ciddi öğrenme ihtiyaçları ve davranışsal zorluklar söz konusu olduğunda öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Buna karşın Randoll (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumları, davranış problemi ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilere karşı olumsuz iken sosyal uyumsuzluklar ve akademik zorluklar yaşayan özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu bulunmuştur. Aynı çalışmada daha yüksek düzeyde öğretme becerileri ve kişisel yeterlilik ifade eden öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilere yönelik tutumları olumlu bulunmuştur.

Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014), aday öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarının; ailede yetersizlikten etkilenmiş birey olma durumu, bu bireylerle akrabalık derecesi, lisans eğitimleri sırasında özel eğitim konusunda ders alıp almama ve özel gereksinimli bireyleri gözlemleme şansının olup olmaması durumuna göre değiştiğini, eğitimleri süresince kaynaştırma/bütünleştirme ya da özel eğitim ile ilgili fakültede ders alan öğretmen adaylarının almanlara göre özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Şahbaz (1997) ise kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirmenin öğretmen tutumlarını değiştirmediklerini saptamıştır. Monsen, Ewing ve Kwoka (2014), öğretmenlerin deneyimlerinin, yaş düzeyi ve sınıf büyüklüğünün, öğretmenin cinsiyetinin ve özel eğitim kurslarına katılmasının, öğretmenlerin kaynaştırma veya kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını değiştirmediklerini bulgulamıştır. Yine bu çalışmaya göre öğretmenlerin tutumlarının iyileşmesi, algılanan destek düzeyine göre değişmektedir. Çelik ve Kraska (2017) da öğretmen tutumlarının yaş, cinsiyet, deneyim, sınıf düzeyi, özel gereksinimleri veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle iletişimin düzeyi, yetersizlikleri olan öğrencilere yönelik eğitim alıp almama ve kendi uzmanlık düzeylerine yönelik algılarına bağlı olarak değişmediğini, buna karşın ilkökul öğretmenlerinin olumlu tutumlarının ortaöğretim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, kadın öğretmenlerin ve yaşı-denyimi daha fazla olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre çeşitli değişkenlerin etkisiyle öğretmen tutumlarında iyileşmelerin meydana gelebileceği görülmekle birlikte farkındalık kazanma konusunda öğretmenlerin eğitimsel ve deneysel geçmişlerinin etkili olup olmadığına yönelik tartışmalar devam etmektedir. Bu iyileşmede, okullarda yaygınlaşmaya başlayan ve öğrenciyle birebir iletişimi sağlaması ve öğretmenin özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik farkındalığının artmasında yol kat etmesini sağlayan destek eğitim odalarının önemli payı bulunmaktadır. Fakat destek eğitim odalarının fiziksel ve donanım yetersizliklerinin, bu sürecin daha olumlu bir aşamaya evrilmesini yavaşlattığı söylenebilir. Hsieh ve Hsieh (2012), öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklarla olumlu bir deneyime sahip olmasının, kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmektedir. Tortop ve Dinçer (2016), öğretmenlerin ve ebeveynlerin destek eğitim odalarından memnun olduklarını fakat öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitimler bağlamında yetersiz kaldıklarını, destek eğitim odalarının fiziksel olarak ve materyal anlamında yetersiz olduğunu saptamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) da öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen okulların yeterli kapasiteye ve öğretim materyallerine sahip olmadıklarını belirtmektedir (s.42). Bu

bağlamda destek eğitim odalarının öğretmen tutumunda ve yaşadığı deneyimlerin olumlu yönde değişmesinde önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirmiştir:

- Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak başta seminer dönemleri olmak üzere ve öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırma hedefi doğrultusunda alanında uzman kişiler tarafından uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, BEP planlarının hazırlanmasında zorlanmakta ve bu planları iş yükü olarak görmektedirler. Bununla ilgili olarak BEP uygulamasının takip edilebileceği ve öğrencilerin yetersizliklerine uygun etkinliklerin kolaylıkla yapılmasını sağlayabilecek e-okul portalı üzerinden çevrimiçi bir takip ve değerlendirme sistemi oluşturulabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde daha dikkatli ve özverili olmaları için gerekli tedbirleri alabilir.
- Okul idaresi ve rehberlik servisleri; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere not verilmesinde, sınav uygulanmasında ve sınıf geçme işlemlerinde süreci takip edebilir.
- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik ayrıştırmacı, ötekileştirici, dışlayıcı ve etiketleyici tutumların engellenmesi ve iyileştirilmesi adına okul genelinde farkındalık artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere aktif katılmalarını sağlamak için öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik çeşitli faaliyetler, etkinlikler ve çalışmalar planlamaları teşvik edilebilir.
- Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin, bu alanla ilgili farkındalıklarını arttırmak amacıyla özel eğitim sınıflarında veya destek eğitim odalarında kısa bir süre de olsa öğretmenlik uygulaması yapmalarına imkân tanınabilir.
- Bu araştırma; rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, katılımcı rehber öğretmen sayısı ve görüşülen ortam özellikleri ile sınırlı olup kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının bütün paydaşlarının (sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul yönetimi, akran, veli ve karar vericiler gibi) dâhil edildiği geniş kapsamlı, çoklu veri toplamayı (gözlem, görüşme, anket ve ölçekler gibi) içeren Türkiye ölçekli merkezî bir araştırmanın yapılması, büyük resmin görülmesi ve sağlıklı karar verme açısından yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları [Pre-service teachers' attitudes towards inclusive education]* (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayı13199
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 463-492. doi: 10.12738/estp.2017.2.0034
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik [Ethics in education and training]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baar, R. (2016). Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(16), 225-228. doi: 10.1111/1471-3802.12143
- Barbotte, E., Guillemin, F., Chau, N., & Group, L. (2001). Prevalence of impairments, disabilities, handicaps and quality of life in the general population: A review of recent literature. *Bull World Health Organ*, 79(11), 1047-1055.
- Başgöl, Ş. S., Rışvanlı, B., Başar, G., & Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi [Examination of peer, parent and teacher perceptions regarding preschool mainstreaming students]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Birleşmiş Milletler [United Nations] (1990). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [The United Nations Convention on the Rights of the Child]*. Retrieved from [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html).
- Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme [Contract on the Rights of Persons with Disabilities] (2009). *T.C. Resmi Gazete*, (27288), 14 Temmuz 2009.
- Bizová, N. (2012). Programs of inclusive education in leisure time institutions. *Journal of Exceptional People*, 1(1), 103-117.
- Brandon, D. P., & Ncube, M. M. (2006). Botswana's agriculture teachers' attitudes towards inclusion of students with physical disabilities in mainstream classes. *The Negro Educational Review*, 57(3-4), 215-227.
- Chhabra, S., Bose, K., & Chadha, N. (2018). Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 234-249. doi: 10.1080/02568543.2018.1425223
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods design and analysis]* (2.baskı). (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014).
- Coleman, M. (2012). "Interviews". In Coleman, M., Briggs, A. R. J. & Morrison, M. (Eds.) *Research methods in educational leadership and management*, (pp. 250-266). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, B., & Kraska, M. (2017). Attitudes of elementary-level and secondary-level teachers toward students with disabilities. *E-International Journal of Educational Research*, 1(8), 1-13. doi: 10.19160/e-ijer.64318

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. doi: 10.1080/08856257.2015.1108040
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264. doi: 10.1080/10349120802268396
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım [Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis]* (2.baskı). (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009).
- Goldberg, I., & Baker, G. L. (1970). The individualized learning system. *Educational Leadership*, 27(8), 775- 780.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the evaluation of the success of students with mental disabilities who participate in mainstreaming practices in primary education]* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamour, B. A., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1080/01443410303223
- Heymann, J. (2016). *Assesses countries' efforts to address rights of people with disabilities*. Retrieved from <http://newsroom.ucla.edu/releases/ucla-world-policy-analysis-center-assesses-countries-efforts>.
- Hsieh, W., & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184. doi: 10.1080/03004430.2011.602191
- İşcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y., & Parlak, C. (2014). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların, yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi [The attitudes of typically developing primary school students' towards their retarded peers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 128-138.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 1(4), 32-47. doi: 10.22555/joeeed.v4i1.1331



- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. doi: 10.1080/02568543.2017.1309480
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. doi: 10.1080/0885625940090101
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mackey, M. (2014). Inclusive education in the United States: Middle school general education teachers' approaches to inclusion. *International Journal of Instruction*, 2(7), 5-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Guidance Services Regulation.] (2017a). *T.C. Resmi Gazete*, (30236), 10 Kasım 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017b). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi [Circular on Educational Practices Through Integration / Integration]*. (2017/28), 19 Eylül 2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Special Education Services Regulation]. (2018a). *T.C. Resmi Gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018b). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2017/2018 [National Education Statistics: Formal Education 2017/2018]*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8
- National Center for Education Statistics [NCES] (2019). *Children and youth with disabilities*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp).
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.
- Ontario Special Education Policy and Resource Guide. (2017). *Special education in Ontario: Kindergarten to grade 12*. Retrieved from [http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools\\_2017e.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2017e.pdf).
- Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of primary school teacher candidates' attitudes towards inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The opinions of child mothers with normal development on the mainstreaming practice]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Öztürk, H., Balhoğlu, G., & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi [An investigation of teacher candidates' attitudes towards inclusive practices in special education]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pınar, E. S., & Yıldız, N. G. (2013). Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları için kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının incelenmesi [Examining the validation and non-validation behaviors of teachers for academic and social behaviors of students with and without special needs]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 541-556.
- Randoll, N. (2008). *Teachers'-attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Master Thesis). Concordia University, Department of Education, Montreal.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of primary school classroom teachers about the problems they face during inclusion practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 13-28.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler [Where Turkey stands in full-inclusion practices?: Some recommendations to educators]. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı*, Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Shah, S. (2010). Canada's implementation of the right to education for students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 5-20.
- Silva, M., Munk, D. D., & Bursuck, W. D. (2005). Grading students with disabilities. *Educational Leadership*, 41(2), 38-43. doi: 10.1080/10349120903537749
- Smith, P. (2010). *Whatever happened to inclusion: The place of students with special education needs*. New York: Peter Lang.
- Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncaroska, S. P. (2015). *Education of students with special educational needs and their inclusion in the community*. Paper presented at the 13th. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57. doi:10.1177/001440299306000105
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği [The effectiveness of informing teachers about the inclusion of children with disabilities in the change of their attitudes towards inclusion]* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, Z. G., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine [On the proficiency of secondary teachers educating inclusive students]. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160. doi: 10.17984/adyuebd.89881
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school classroom teachers working with special gifted/talented students in support training rooms]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.

- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2015). *Obligations and actions on children's rights and business*. Retrieved from [https://www.unicef.org/csr/files/CSR\\_GC\\_OBLIGATIONS\\_AND\\_ACTIONS\\_FINAL\\_AUGUST05.pdf](https://www.unicef.org/csr/files/CSR_GC_OBLIGATIONS_AND_ACTIONS_FINAL_AUGUST05.pdf).
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2017). *Children's rights and responsibilities leaflet*. Retrieved from <https://www.unicef.org/pakistan/rightsleaflet.pdf>.
- World Health Organization [WHO]. (2011). *World Report on Disability*. Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.01\\_eng.pdf;jsessionid=3D99016691A343BA2C7219037E62B362?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_eng.pdf;jsessionid=3D99016691A343BA2C7219037E62B362?sequence=1).
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83. doi: 10.1080/02188791.2014.934781
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri [The history of inclusive education and inclusive models which practiced in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. doi: 10.30783/nevsosbilen.420028
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi: 10.12738/estp.2015.1.2155



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 3, Page No: 479-511

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

RESEARCH

Received Date: 15.06.19

Accepted Date: 30.04.20

OnlineFirst: 07.05.20

## The Opinions of School Counselors on Teacher Behaviors towards Students with Special Needs Inclusive Classrooms\*

Mesut Demirbilek  \*\*  
Marmara University

Faruk Levent  \*\*\*  
Marmara University

### Abstract

The purpose of this study was to examine the opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs in inclusive classrooms. This study was carried out with a phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, and the data of the study were obtained by face-to-face interviews and by a semi-structured interview form. Within the scope of the research, 20 school counselors working in different school types were interviewed. The data obtained were coded under themes and subjected to content analysis. According to the opinions of school counselors, teachers (branch teachers) generally do not pay due attention to individualized education plans (IEP) for students with special needs and regard this as unnecessary workload. However, school counselors stated that teachers do not have sufficient information in order to recognize students with special needs and that their special education and inclusive knowledge is insufficient. They also stated that teachers did not want students with special needs in the classroom and they caused that these students felt rejected. School counselors suggested that in-service training programs should be organized to prevent negative teacher behaviors at schools.

*Keywords:* Inclusive classrooms, school, teacher, students with special needs, school counselors, special education.

### Recommended Citation

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs in inclusive classrooms. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

\*This study was presented as an oral paper at the 9th International Forum of Educational Administration held in Antalya on 1-4 November 2018.

\*\*Corresponding Author: PHD Student, E-mail: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

\*\*\*Assoc. Prof., E-mail: faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

The Convention on Children's Rights (CCR), which was adopted by the United Nations (UN) General Assembly in 1989 guarantees comprehensive civil, political, economic, social and cultural rights for all children (UN, 1990). The contracting countries have primary responsibility for the protection, respect, and fulfillment of the rights of children referred to in Article 40 of the CCR (UNICEF, 2015). Article 2 of the CCR requires the guarantee of the right to education of the contracting countries regardless of their special needs and without any discrimination (Shah, 2010).

Student rights are at the center of ethics in education. The existence of the education system depends on the students and a system that ignores the students poses a danger. In their work, schools and all employees working in schools should provide educational environments that enable students to exercise their rights and know their responsibilities (Aydın, 2015). Therefore, for children with various disabilities, as for all children, education is vital in itself (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015). But worldwide, students with various disabilities are often excluded from school systems or left out of school. These individuals are exposed to inequalities in health services, transportation, education, employment and other aspects of human life. Most of these children live in developing countries where they are often exposed to neglect, stigmatization, and discrimination (Barbotte, Guillemin, Chau, & Group, 2001). One in five children in the world needs some kind of special education (Smith, 2010). Therefore, the United Nations Contract on the Rights of Persons with Disabilities accords the children with special needs the right to be included in the general education system and to receive the individual support they need (Contract on the Rights of Persons with Disabilities, 2009). In recent years, the examination of the appropriateness of separate education systems reveals the fact that they have been started to be questioned both in terms of human rights and the observation of their effectiveness. Special education practices have begun to turn into inclusive practices known as integration (UNESCO, 2005) because it is seen that students with special needs in general education classes are better in academic and social terms than students in non-inclusive environments (Bowers, 2004; Karen, 2009; Martin, 1995).

Not only the laws but also the teachers have responsibility for the education of children with special needs. For example, in Canada, in the Ontario Special Education Policy and Resource Guide (2017), teachers' responsibilities regarding special education were indicated as follows: (1) Carries out duties as outlined in the Education Act, regulations and policy documents, including policy/program memoranda; (2) Follows board policies and procedures regarding special education; (3) Works with the special education teacher to acquire and maintain up-to-date knowledge of special education practices; (4) Works with special education staff and parents to develop the IEP for an exceptional student; (5) Where appropriate, works with other school board staff to review and update the student's IEP; (6) Provides the program for the exceptional student in the regular class, as outlined in the IEP; (7) Communicates the student's progress to parents. In Turkey, on the other hand, tasks related to inclusive education of the teachers are stated as "taking the necessary measures for the social acceptance of the special education students by classes, carrying out evaluations by taking into account the personal and developmental characteristics, program application by individualizing it and in this context, working in cooperation with families, relevant institutions and organizations" (Ministry of National Education Special Education Services Regulation, 2018a). The principles of inclusive applications are as follows: (1) Receiving education with peers, (2) Planning services according to educational needs, (3) Services being school-centered, (4) School-family collaboration in the decision-making process, (5) All individuals can learn and can be taught, (6) Performing inclusive applications within a program (Ministry of National Education Special Education Services Regulation, 2018a).

Despite the legal regulations implemented in the world and in Turkey, the attitudes and behaviors of the people who implement and who are affected by these practices influence the success of the application of inclusion. In this respect, teachers play a major role in ensuring the healthy communication of the students who receive the inclusive practice with the other students in the classroom, creating an environment suitable for their educational needs and ensuring that these students live effectively, they are accepted and happy in life, school, and society. The fact that the classroom climate is inclusive of all students with and without special needs is closely related to

the teacher's attitude. In this respect, teachers' attitudes and behaviors towards students with special needs are important (Sart, Ala, Yazlık, & Yılmaz, 2004). Considering the national literature in Turkey, although there are studies about teacher candidates for students with special needs and about teacher, parent and peer attitudes (Aker 2014; İşcan, Fazlıoğlu, & Parlak, 2014; Gök & Erbaş, 2011; Orel, Töret, & Zerey, 2004; Öncül & Batu, 2005), no studies were found that exhibit the views of school counselors. Therefore, the purpose of this study was to examine the opinions of school counselors on teacher behaviors towards students in need of special education in inclusive classrooms in Turkey. For this purpose, answers for the following questions were sought:

1. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors in identifying students with special needs?
2. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors in identifying students with special needs?
3. What are the opinions of the school counselors about teacher behaviors towards students with special needs?

## Method

### Research Method

The research was carried out with the phenomenology design which is one of the qualitative research methods. Phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but we do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2011). In other words, the main focus of researchers in phenomenology research is to determine the experiences of the participants about a case. Phenomenology research limits people's experiences to just one case and focuses on what they experience and how they experience it (Creswell, 2007). Phenomenology depicts and depicts methodologically, diligently and in-depth how people experience phenomena (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Patton, 2014). It is thought that the best observers of teacher behaviors towards students with special needs are school counselors.

### Study Group

The maximum diversity sampling method, which is among the purposeful sampling methods, was used in the determination of the study group. The purpose of the maximum diversity sampling method is to create a relatively small sample, to reflect the diversity of the individuals, who may be a party to the problem studied in this sample, at the maximum level, to find out whether there are common or shared phenomena between different situations and to reveal the different dimensions of the problem according to this diversity (Yıldırım & Şimşek, 2011). In order to ensure the diversity of the study group, different school levels and different types of schools are preferred, but since the majority of the students in inclusive schools are in primary education level (preschool-elementary-secondary school), school counselors working in primary education level have been given importance in determining the working group. Within the scope of the research, a total of 20 school counselors working in different school levels (primary, secondary, high school) were interviewed in Çekmeköy and Sancaktepe districts on the Anatolian side of Istanbul. When selecting the participant school counselors, school counselors with seniority of five years or more were preferred because of the fact that the subject requires experience.

### Collection of Data and Data Collection Tool

The main data collection tool in phenomenological research is the interview (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Gliner, Morgan, & Leech, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). In this direction, the interview technique was used to collect the data that constitute the content of the research. The data of the study were obtained through a semi-structured interview form consisting of nine open-ended questions prepared by reviewing the relevant literature in order to determine the opinions of the school counselors about the teacher behaviors towards students with special needs. In semi-structured interviews, neither the participant's freedom of movement is limited as much as the structured interviews nor does it provide the participant with high freedom of movement as much as

the unstructured interviews. The semi-structured interview is the type of interview conducted between these two extremes (Karasar, 2012). For the scope and face validity of the interview questions, expert opinions were asked and two faculty members, one from the special education field and one from the psychological counseling field, were consulted and the necessary changes were made in line with the recommendations. In order to test the clarity of the interview questions, one of the researchers conducted a pre-interview with two school counselors who were not in the study group and met the sampling criteria. Necessary examinations were made in terms of language and the questions were finalized. After the interview form was finalized, it was applied to the participants in the research. The interviews were conducted in March-April 2018. The interviews were conducted face-to-face and during the interviews, participants were informed about the interview and a recording device was used to prevent data loss.

### **Data Analysis**

The content analysis technique was used in the analysis of the research data. In this type of analysis, the aim is to reach categories and themes that can explain the data obtained. The data obtained are coded with an inductive approach taking into consideration the common points, and then these codes and concepts are brought together within the framework of certain categories and themes and presented to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2011). For this purpose, the audio recordings obtained from the interviews were listened to and transcribed. The opinions were coded separately by two experts with the help of the Nvivo 11.0 program and these codes were analyzed under certain category-themes. In the coding and categorization process at separate points, the two experts came together to reach a common decision. Again, the findings were presented to the views of two participating school counselors (R2, R5) and it was found that the feedback of the participants was consistent with the findings and purposeful (Creswell, 2007). In this respect, the research seems to be valid and reliable.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

In this research, the opinions of school counselors about teacher behaviors towards students with special needs in public schools were tried to be presented. The evaluation of the findings obtained from the research reveals in general that teachers' insensitivity towards students with special needs, these students' inadequacies about their education and some negative behaviors towards students with special needs were stated by the participant school counselors. However, in this study, the participants stated that teachers exhibited some negative behaviors and attitudes towards students with special needs that were unethical for and damaging to children's rights.

In the study, the participants stated about teachers' insensitivity to students with special needs that teachers exhibit behaviors of not paying attention to IEP plans, not providing sufficient support, slurring over while grading, overlooking student level, ignoring and decreasing support as the levels progress. On the other hand, Şahin and Gürbüz (2016) found that teachers do not feel sufficient about inclusive education, that IEPs are not prepared by teachers, they are usually procured from the internet and that even if IEPs are applied, they are not appropriate for students' level of disability, and the researchers attributed this state to the facts that there are too many students in the classrooms and teachers have limited time allocated to their students with special needs. Also, Güven (2009) discovered that teachers had difficulty in assessing the success of students with special needs, they did not exercise due diligence, these students were generally subjected to the same assessment process with their classmates, teachers went out of the standard assessment criteria while grading them, and they made non-objective decisions in passing these students. In this context, as Kuyini and Desai (2007) stated, the success of inclusive practices partially depends on teachers' awareness of children with special needs.

On the other hand, the participants indicated about teachers' inadequacy for students with special needs in the inclusive classrooms that teachers exhibited behaviors such as inability to distinguish (notice), not diversifying their teaching in accordance with inadequacy, lack of knowledge about special education, and inability to apply exams appropriate to their students' inadequacies. Anılan and Kayacan (2015) also found that the teachers did not feel sufficient about inclusive practices, did not receive adequate training and they were inadequate in

implementing the IEPs. On the other hand, Kwon, Hong, and Jeon (2017) found that teachers' specialization in special education had a positive effect on their inclusive education in their classrooms. In this context, as Bruns and Mogharreban (2007) stated, it is imperative that teachers have sufficient knowledge about cognitive, behavioral and social characteristics related to special needs in order to design appropriate learning experiences and teaching strategies for students with special needs (as cited in Chhabra, Bose, & Chadha, 2018).

Again, the participants stated regarding the negative behaviors of the teachers that they exhibited behaviors such as rejection-unwillingness and exclusion, making the child feel separated and excluded, having prejudice and labeling the child, seeing him/her as a workload, having material expectations, leaving the child passive in class, disbelieving that the child can develop, seeing him/her as a troubled child, keeping the child apart from class and seeing the child as handicapped. Avcıoğlu (2017) found that some teachers did not communicate with the students with special needs in the classroom, especially when the students with intellectual disabilities exhibited undesirable behaviors in the classroom, teachers mostly preferred not to talk to them or remained unresponsive. In addition, Pınar and Yıldız (2013) found that teachers' attitudes towards typically developing students and students with special needs differed during the lecture, they noticed and reacted less to the behaviors of the students with special needs and showed more disapproval behaviors and attitudes towards these students. Pivik, McComas, and Laflamme (2002) stated that there are intentional attitudes of teachers, which pose obstacles for students with special needs, such as isolation, physical or emotional bullying, condescending attitudes of teaching staff and treating them differently from other students (as cited in Bizová, 2012). In this context, although school counselors stated that significant progress had been made in inclusive education in recent years, the fact that they expressed many dimensions about negative and unethical teacher behaviors shows that teacher-related problems regarding inclusive education continue.

Participating school counselors stated that it is important that teachers feel conscientious responsibility and gain awareness in the success of inclusive education. In this respect, it can be seen that improvements in teacher attitudes may occur due to the effects of various factors and variables; however, discussions about whether teachers' educational and experiential backgrounds are effective in gaining awareness are continuing. In this improvement, it has been seen that support education rooms, which have started to become widespread in schools in recent years, provide one-to-one communication with the students, and help the teacher to increase the awareness for the students with special needs, have an important contribution and benefit in the development of students. Indeed, Hsieh and Hsieh (2012) found that teachers' positive experience with children with special needs was positively related to teachers' attitudes towards inclusive education. However, it is possible to indicate that the physical and hardware deficiencies of the support training rooms in Turkey slow down the evolution of this process to a more positive stage. However, despite all these, it is seen that the support training rooms are important in the attitude of teachers and the positive changes in their experiences.

In light of the findings of this research, the following recommendations were developed:

- According to the findings of this study, it can be stated that teachers' knowledge about special education and students with special needs is insufficient. In this regard, in-service training sessions, especially practice-oriented training sessions, can be planned by the experts in the field, especially during the seminar periods with the aim of raising the awareness levels of the teachers.
- According to the findings of this research, teachers find it difficult to prepare IEP plans and see these plans as an extra workload. In this respect, an online monitoring and evaluation system can be established through e-school, where IEP can be followed and activities that can easily be performed in accordance with the inadequacies of students.
- School administrators can take the necessary measures to ensure that teachers are more careful and dedicated to the preparation and implementation of IEPs.



- School administration and counseling services may follow the process of grading, applying exams and passing of students with special needs.
- School-wide awareness-raising activities can be performed to prevent and improve discriminatory, marginalizing, exclusionary and labeling attitudes towards students with special needs.
- Teachers can be encouraged to plan various activities, events, and works for students with special needs in order to enable them to participate actively in the classroom and out of class activities.
- In order to increase the awareness of teacher candidates in faculties of education in this field, they may be given the opportunity to teach in special education classes or support training rooms for a short time.