

ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÖĞRENCİLERİN TESPİTİNDE YAŞANAN SORUNLAR¹

Demet KILIÇ² Hüseyin ASLAN³

ÖZET

Özel eğitim; normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerinden anlamlı derecede farklılık gösteren öğrencilere sunulan, bireysel ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda bireyin sosyal yaşamda bağımsızlığını en üst seviyeye getirmeyi amaçlayan eğitim sisteminin bütünüdür. Bu çalışmada, okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlar incelenmiştir. Araştırma olgu bilim deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara İli Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan 11 okul müdürü ve 21 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 32 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, toplam altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerde okul müdürleri ve öğretmenler görüşlerinde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunları belirtmiştir. Okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre velilerin çocuklarındaki özel eğitim gereksinimine direnç gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre RAM'nin tanılamada yeterli uzman desteği olmadığı, bakanlık politikasının yetersiz olduğu, hatalı tanılama yapılabildiği, okul müdürleri görüşlerine göre öğretmenlerin de zaman zaman sınıfında özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri kabul etmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitime gereksinimi, özel eğitim sorunu

PROBLEMS IN DETERMINING STUDENTS NEEDING SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

Special education is the whole of the education system that aims to maximize the individual's independence in social life in line with their individual needs and development, offered to students who differ significantly from the characteristics of students with typical development (Batu ve Kurcaali İftar, 2006). In this research, the problems experienced in identifying students who need special education according to the opinions of school principals and teachers were examined. The research is a qualitative study in the phenomenology design. The study group of the research consists of a total of 32 volunteer participants, 11 school principals and 21 classroom teachers working in schools affiliated with Ankara Keçiören District Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. According to the results, school principals and teachers conveyed what happened in detecting students with special educational needs in their opinions. In regard to the opinions of school principals and teachers, it was stated that parents resisted the special education needs of their children. In addition, it was concluded that RAM did not have sufficient expert support in diagnosis, the ministry's policy was insufficient, and teachers often did not want to accept students with special educational needs in their classrooms.

Key Words: Special education, special education requirement, special education problem

Önerilen Atf :

Kılıç, D. ve Aslan, H. (2022). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde Yaşanan Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-17.

<https://trdoi.org/10.26023458/uled.1208239>

¹ Bu makale, birinci yazarın Ondokuz Mayıs Üniversitesinde gerçekleştirdiği Tezsiz Yüksek Lisans Projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, demetkilig65@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0394-7091

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyin.aslan@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2724-0445

Giriş

Eğitim, bireyin yetenek, tutum ve davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir. Eğitim bireyde kişilik gelişimini esas alarak, daha sonraki yaşantısına hazırlayacak olan tutum ve davranışlar elde etmesine yarayan eğitimsel bir süreçtir (Ertürk, 1972). Eğitim, milli eğitim temel mevzuatı çerçevesinde hazırlanmış eğitim programları doğrultusunda alanında eğitim almış uzman eğitimciler tarafından, ders araç gereç ve materyalleri ile donatılmış uygun eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bir süreçtir. Eğitim, geçmişten günümüze genel anlamda toplumda oluşturulan normlar ve düzenlemeler ile normal gelişim gösteren kişiler düşünülerek hazırlanarak uygulanmıştır. Eğitimde zamanla normal gelişim göstermeyen veya akranlarına göre daha az gelişim gösterenlerin bu planlamanın dışında kaldıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda dezavantajlı bireylerin de yaşam alanlarından, sosyal ortamlardan ve toplumdaki diğer oluşumlardan faydalanmaları için farklı planlamaların ve düzenlemelerin yapılması ihtiyacı doğması neticesinde bu dezavantajlı kişiler için özel eğitim süreci ortaya çıkmıştır (Burton ve Phipps, 2009; akt. Acar, Dilbilir ve Demiralp, 2022). Özel eğitim; akranlarına göre anlamlı derecede farklı özelliklere sahip olan ve farklılık gösteren kişilere yönelik, normal gelişim gösterenler gibi en yüksek seviyede bağımsız davranışları için verilen eğitimidir. Başka bir ifade ile özel eğitim, bireysel ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda bireyin sosyal yaşamda bağımsızlığını en üst seviyeye getirmeyi amaçlayan eğitim sisteminin bütünüdür. Bu eğitim sürecinde bireylerin farklılıkları temel alınarak her bireye özgü bireysel eğitim planı oluşturulmalıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Toydemir, 2019).

Her bireyin gelişiminin farklı olması ve bu sebeple eğitimin bireysel ihtiyaçlar üzerinde odaklanması gerektiği, çağdaş eğitimin temelini oluşturmaktadır. Şüphesiz fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal iletişimle ilgili özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamında özel eğitim gereksinimi olan bireyler için farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitimsel müdahalelere ihtiyaç vardır. Özel eğitim; bireylerdeki yetersiz olan durumların birer engelle dönüşmesini önlemeyi hedeflemektedir. Bununla beraber özel eğitim, yetersizlik engelle dönüşmüş olsa bile, bireyin topluma uyumunu kolaylaştırmak adına onu özerk kılma noktasındaki destek eğitim sürecidir (Ataman, 2011). Örneğin; bireyin yetersizliğine göre materyal kullanımı, bireyin ihtiyacına yönelik eğitim programı oluşturma, uzmanlardan yararlanma, sınıfta fiziksel düzenlemeler yapma bu eğitimsel çabalar eğitim programı sürecinde olması gereken özelliklerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için yapılacak düzenlemelerde özel eğitime ilişkin önlemlere ayrıntılı yer verilmelidir (Güven, 2009).

Özel eğitim, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin var olan beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılabileceği en üst seviyeye ulaşabilmeleri için alanında özel olarak eğitim almış eğitici personeller ve eğitim gereksiniminin ne olduğu tespit edilerek onlara yönelik hazırlanmış eğitim programlarıdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ve yine özel öğrencilerin durumlarına uygun tasarlanmış uygun eğitim ortamlarında, uygun ders araç gereç materyalleri ile yapılan eğitimidir. Özel eğitim, normal gelişim gösteren bireyden farklı özellikler taşıyan özel gereksinimi olan bireylere sunulan, üstün özellik taşıyan bireylere de olan yetenekleri doğrultusunda seviyelerinin üst düzeye çıkarılmasını amaçlayan, bireyin yetersizliğini engelle çevirmeyi önleyen, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi bağımsız olmasını sağlayarak sosyal entegrasyonu ve kendine yetebilen üretici bireyler olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlarla donatan eğitimidir (Ataman, 2011). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018).

Anayasamız "Kimse eğitim öğretim haklarından yoksun bırakılamaz." der (Resmi Gazete, 1982; Anayasa, 42.madde). Anayasal temel hak olan eğitimin normal öğrencilerde olduğu gibi özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin de bir hakkı olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca genel eğitim hakkı gibi özel eğitim de uluslararası sözleşmelerde bir hak olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için hazırlanmış uluslararası en genel sözleşme Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşmenin genel ilkeleri; (a) Engellilerin de sosyal yaşamın bir parçası olduğu kabul edilerek, onlara saygı gösterilmesi, (b) sosyal yaşama tam katılımlarının sağlanması, (c) ayrımcılık yapılmaması, (d) engelli bireylerin onuruna ve bireysel özerkliklerine saygı duyulması ve (e) engelli bireylerin kendi kimliklerini koruyabilmeleri için haklarına saygı duyulması (Engelli Hakları, 2015) şeklinde sıralanmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için bu ilkeler dikkate alınmalı ve titizlikle uygulanmalıdır. Bu ilkelerin uygulanmasına aynı zamanda, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi ve Engelli Hakları gibi uluslararası sözleşmeler de dayanak

oluşturmaktadır. Uluslararası sözleşmeler doğrultusunda MEB özel eğitimde uyulması gereken ilkeleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile uygulamaya koymuştur (MEB, 2018). Normal öğrencilerde de özel eğitim gerektiren öğrencilerde de temel yaklaşım ister ulusal isterse uluslararası sözleşmelerde de olsa “çocuğun yüksek yararının korunması ilkesidir”. Bu ilkeye göre çocuğun yüksek yararı; bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, ekonomik ve hukuksal olarak güven içinde olması demektir. Bu ilke genel olarak tüm hakları etkilediğinden özel eğitim de bu kapsamda temel bir haktır (Akyüz, 2021).

Günümüzde sınıflarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Özel eğitim ihtiyacının belirlenmesi oldukça zor bir süreçtir. Sınıflarda özel eğitim gereksinimli öğrencilerin varlığı, tespiti sürecinde yaşanan sorunları beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar tanı konulamaması, öğretmenlerin ve yöneticilerin olaylara bakışı, velilerin yaklaşımları, Ram sürecindeki sorunlar şeklinde sıralanabilir. Bu süreçte en büyük sorunların başında anne ve babaların çocuklarının özel eğitime ihtiyaç gerçeğini kabullenmemesidir. Ebeveynlerin, çocukları dünyaya geldiği ilk yıllarda engeli olduğunu anlayamadıkları, hatta ondaki farklılıkların ona has davranış biçimi olarak gördüklerinden engelli olarak kabul etmedikleridir. Çocuklarının yaşı büyüdükçe bu farkın büyümesi aileleri oldukça tedirgin etmekte, akranları ile arasındaki farkı görmekte ancak yine de uzman görüşü ve değerlendirmesine yaklaşmamaktadırlar. Çocuklardaki, bazı özel eğitim gereksinimleri okul çağı gelmeden aileler tarafından anlaşılammaktadır. Okula başladıkları zaman öğretmen değerlendirmesi ile akran farkın daha net görüldüğü tespit edilmiştir. Burada sınıf öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve doğru değerlendirme yapmasının önemi ön plana çıkmıştır. Değerlendirme ve tanılama yapılamadığı sürece sınıf ve okul ortamında sorunların daha da farklı boyutlarda devam ettiği görülmüştür. Öğretmen özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin, tanılama yapılmadığı sürece akranları ile birlikte eğitim öğretim sürecine uyumunu beklediği, akranları ile eş değer değerlendirmeye tabi tutmak durumunda kaldıkları da görülmektedir. Oysa bu durumda akranları ile eş değer bir değerlendirme çocuklar için büyük hata olacağından mümkün görülmemektedir. Öğretmen sınıftaki var olan düzeni korumak ve eğitim öğretimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek istediğinden durumun daha da önem kazandığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ancak akran farkı tespit edildikten sonra aile, yönetim ve rehberlik ile birlikte çalışması, bu kabulleniş sürecinin de aileye destek sağlanması durumunda yapılacak çalışmalar neticesinde çözüme ulaşılacağı bir gerçektir. Bu süreç değerlendirmesinde ailenin rolünün yadsınamayacak kadar çok olduğu, anne baba tutumunun değerlendirmeye yaklaşmadığı sürece doğru tanıya ulaşamayacağı söylenebilir.

Binnet ve Simon’a göre (1907) özel eğitim ihtiyacı olan birey; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanımına yönelik tarihsel gelişim içinde ilk araştırmalarda ‘anormal çocuk’ olarak nitelendirildikleri bilinmektedir. Bu çocukların tıbbi açıdan tanımı ise; normalden farklılaşan patolojik alanda anormallik gösteren anormal birey, şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan bireyler fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri nedeniyle heterojen özellik gösteren normal eğitim hizmetlerinden faydalanamayan bireyler olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri etkili ve doğru tanımlayabilmek için, özel eğitimin tanımında kullanılan yetersizlik, engel ve zedelenmeyi açıklamak gerekir (Çavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Zedelenme, bireyin doğumu evveli, doğum sırasında ve sonrasında oluşan farklı sebeplerle, vücut sisteminin görevlerini yerine getirmede zorlanma durumudur (Ataman, 2011). Yetersizlik; vücuttaki organların zedelenmesine bağlı olarak fiziksel, duygusal ve davranışsal açılardan tamamen veya kısmen yaşanan işlevsellik durumunu belirtir (Ataman, 1997). Engel ise; bireyin yaşadığı yetersizlik nedeniyle gelişim düzeyinden beklenen davranışları sergileyememesi, sosyal yaşam içinde gelişimine uygun davranamaması bireyde engel olduğunun göstergesidir. Sapma, bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde oluşan kayıplar olarak tanımlanır (Güven, 2009; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001). Türkiye’de alan yazındaki tanımlar araştırıldığında özel eğitim ihtiyacı olan bireyi ilk kez 1971 yılında Özsoy tarafından şu şekilde tanımlanmıştır. “Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimlerdeki özür ve üstün özellikleri yönünden eğitim-öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerine ek olarak bir takım farklı özel hizmet ve önlemleri gerektiren çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir” (Çavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise özel eğitime ihtiyacı olan bireyi: ‘Bireysel ve gelişim özellikleri ile akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey’ olarak tanımlamıştır (MEB, 2018).

Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılaması RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır. Birey ilk olarak başvurusunu okul yönetimine veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük ise kendisi tarafından yapılır. Birey eğer resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanıyor ise kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM’a yapılır. Resmî özel eğitim okuluna, özel

eğitim sınıfına ya da tam zamanlı/yarı zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitime yönlendirilen öğrenciler için raporlar hazırlanarak iş ve işlemler MEBBİS-RAM modülü üzerinden yapılmaktadır.

Tanılama özel gereksinimli çocukların eğitiminde atılması gereken ilk adımdır. Bireylerin özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve tanınması ne kadar erken tanılanırsa, eğitime o kadar erken başlanması bakımından önemlidir. Bazı davranışların ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmesi, kökleri uzun döneme yayılan öğrenme yetersizliklerinin giderilmesinden çok daha kolaydır. Erken tanı; bireyin ve engelinin bir an önce kabul edilmesini olanaklı kılacağı, tıbbi tedavi ve rehabilitasyon çalışmalarının, eğitim hizmetlerinin bireye zamanında ve işlevsel olarak ulaşmasını sağlayacağı için önemlidir (Gürsel, 2005). Bireyin erken tanılama sürecine alınabilmesi için fark edilmesi gerekir. Tanılama süreci; öğretmenlerin ya da öğrencinin anne-babasının, eldeki kanıtlara dayanarak çocuğun özel eğitim gereksinimleri olduğu yönünde belirtiler gösterdiğine ilişkin kaygılarını dile getirmesiyle başlar. Bu dönemde öğrenci ile ilgili temel bilgilerin toplanması, çocuğun özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve kayda alınması, bu gereksinimlerinin normal sınıfında karşılanması için harekete geçilmesi, kaydettiği ilerlemelerin izlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir (Ataman, 2011; MEB, 2004). Eğitsel tanılama gelişimsel gerilik tanısı almış veya alma riski taşıyan çocukların tüm gelişim alanlarında var olan performans düzeylerinin belirlenmesi sürecidir (Cavkaytar ve Diken, 2005). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde eğitsel tanılama, "Eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi sürecidir." şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin eğitsel tanılması RAM'da oluşturulan eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından yapılır. Tanılamada; bireyin özrü sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır. Eğitimin her tür ve kademesindeki geçişler ile bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak veli ya da okulun/kurumun isteği üzerine gerektiğinde tekrarlanır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır. "Bu rapor, özel eğitim kurumlarından destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için süresi bitiminde yenilenebilir. Raporda önerilen destek eğitim süresi en fazla iki yıldır (MEB, 2018).

Eğitsel değerlendirme sürecinde ilk aşama olarak belirtilen tarama-ilk belirleme aşaması sınıftaki tüm öğrencilerin katıldığı eğitsel değerlendirme sürecidir. Bu süreç daha çok tarama amaçlıdır ve okullara devam eden tüm öğrencileri kapsar. Bu tarama özel gereksinimli ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin tespiti amacıyla yapılmaktadır. Tarama-ilk belirleme aşaması gözlem, görüşme, kontrol listesi ve ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Tarama-ilk belirleme aşamasını takiben yetersizliğe sahip ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmesinden önce bu öğrencilerin normal sınıflarında eğitim görmeye devam etmelerini sağlamak amacıyla "gönderme öncesi" sürecin uygulamaya konması gerekmektedir. Gönderme öncesi sürecin temel amacı, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için gönderilmesini önlemek ve böylece öğrencileri gereksiz yere etiketlenmekten kurtarmaktır (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006; akt. Çuhadar, 2017).

Tanılama ve değerlendirme aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinden elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirliğini etkileyen bazı koşullar vardır. Bu koşullar, eğitsel tanılama ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin uygulandığı ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerinde, kullanılan tekniğin kendisine özgü özelliklerinden, eğitsel tanılama ve değerlendirilmesi yapılan kişinin ve değerlendirmeyi yapan personelin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir (Baker, 2001; Hosp ve Reschly, 2004). Eğitsel tanılama ve değerlendirmenin yapıldığı ortamların koşulları öğrencinin performansını etkilemektedir (Hodgetts ve Kroeck, 1992). Bu süreçte kullanılan tekniklerin önceden belirlenmiş fiziksel ölçütlere uygun koşullarda uygulanması değerlendirmenin güvenilirliği açısından önemli bir noktadır (Koretz ve Barton, 2003). Değerlendirme sırasında kullanılan odaların psikolojik açıdan kişiyi huzursuz etmeyecek şekilde ne çok büyük ne de çok küçük olması, iyi ışıklandırılmış olması, uygun ses yalıtımı ve ısıtma koşullarına sahip olması gerekmektedir. İncelemeler sessiz bir ortamda ve ara verilmeden uygulanmalıdır (Özgüven, 2004). Bu koşulları taşımayan ortamlarda öğrenciler psikolojik açıdan rahatsız olabilir, güvende hissetmez, dikkati dağınık ve başarı motivasyonu azalabilir. Ölçme aracındaki maddelerin yazımı, düzeni, açıklamalar ve yönergeler, ölçme aracının cevaplandırış şekli ve materyalleri gibi ölçme ve değerlendirme tekniğinin genel özellikleri de eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini etkileyen koşullardan bir diğeridir (Koretz ve Hamilton, 2000). Kullanılan ölçme aracının materyallerinin eksik, eskimiş, yıpranmış ve basımının kötü olması eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini

olumsuz etkilemektedir (Gürsel, 2005). Bu süreçte kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerine karar verirken; tekniğin geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmalarının yapılmış olması, ölçme aracında yer alan maddelerin güncel olması tekniğin değerlendirme normlarının cinsiyet, yaş, etnik köken, din, dil, sosyo-kültürel özellikler ve ekonomik statü bakımından uygulamaya uygun olması gibi durumlar dikkate alınmalıdır (Hosp ve Reschly, 2004). Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması sırasında bireyin sağlık durumu, yorgunluk, uykusuzluk, açlık durumu, motivasyonu, test kaygısı, testler üzerinde daha önce pratik yapmış olması, kasıtlı şekilde yanlış cevaplar verme, cevapların kalıplaşması, toto oynama ve kültürel özellikleri gibi etkenler eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini etkilemektedir (Wyatt Smith ve Cumming, 2009). Aile katılımını yasalar yurt içinde ve yurtdışında bir gereklilik olarak ele almıştır. Amerika'daki yasalar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine aile katılımını öngörür (Valle ve Aponte, 2002). Türkiye'de de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile aile katılımını resmi bir prosedüre bağlanmıştır (MEB, 2018). Ailenin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine katılmalarının sağlanması için pek çok neden vardır (Valle ve Aponte, 2002). Ailelerin, uzmanların bilgi sahibi olmadıkları öğrencinin geçmişteki ve şimdiki koşulları gibi konularda bilgi sahibi olmaları, öğrenci performansına ilişkin bilgilerin elde edilmesine yardımcı olabilmeleri, yasal işlemlerde ailelerle işbirliği yapılmasının süreci hızlandırması ve çocuklar için en uygun yerleştirme kararının alınmasında rol oynamalar gibi nedenlerden dolayı eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine dâhil edilmelidirler (McLoughin ve Lewis, 2005). Avrupa Birliği ülkelerinde özel eğitim değerlendirme kurulunun yaptığı işlerin yürütülmesi sonucu destek eğitim alması kesinleşen bireylerin eğitim masraflarının tamamı devlet tarafından karşılanmaktadır. AB'ye üye ülkeler özel gereksinimli bireylere geleneksel yollardan hizmet vermek yerine onlara fırsat eşitliği sağlayarak toplum içinde yerlerini almaları amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Güneş, 2001).

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi sürecinin tüm aşamalarında okul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak oldukça önemli rolleri vardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereği eğitsel değerlendirme kurulunun bir üyesidir. Bu anlamda okul müdürlerinin ve öğretmenleri sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirmek için RAM'lara gönderilmesinin sağlanarak, değerlendirme sürecinin ilkelerine uygun bir değerlendirme yapılması konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin önemli sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Ayrıntılı tespit ve değerlendirme süreci her ne kadar formal bir süreç olarak adlandırılrsa da bu süreçte formal değerlendirme araçlarıyla yapılan değerlendirmelerin informal değerlendirme araçlarından elde edilen bilgilerle de desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Kargın, 2007).

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi süreci; başta bu öğrencileri okutan öğretmenler olmak üzere, aile, okul idaresi, sınıf ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal, toplumun katkısı, hukuk kuralları gibi birçok boyutu içine alan geniş bir süreçtir. Süreçte ilgili eksiklerin belirlenmesi ve sürece etki eden etkenlerin iyileştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması dolaylı olarak özel eğitim sürecine de olumlu etki edeceği açıktır (Acar, Dilbilir ve Demiralp, 2022).

Bu araştırma kapsamında önemli bir başka nokta ise, okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi sürecinin aşamaları ve bu süreçte yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi konusudur. Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri açısından yeteri kadar incelenmemiş olması, bu çocukların eğitim ve öğretimleri süreci hakkındaki önemli faktörlerin belirlenmesi ve bu sürecin öğretmene ve yöneticiye olan etkisini incelemek bundan sonraki çalışmalarda da bu çalışmanın yol gösterici olması açısından önemlidir. Ayrıca Türkiye'deki yasal düzenlemeler çerçevesinde bu tespitler yapılırken sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin, velilerin ve RAM'ların bu süreçteki görev ve sorumlulukları konusunda da kılavuzluk yapacağı söylenebilir. Bu kapsamda bu araştırmanın ana amacı, okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.Okul müdürü olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde veliler ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?
- 2.Okul müdürü olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde öğretmenler ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?
- 3.Okul müdürü olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde RAM ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?
- 4.Öğretmen olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde veliler ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?

5.Öğretmen olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde RAM ile ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması niteliğindedir. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşımın temel katkılarından biri, bireylerin deneyimlerini, dünyayı nasıl algılayıp, yorumladıklarını göstermesidir (Patton, 2014). Araştırmada, ilkokullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla okul yönetimi ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşadıkları sorunlar üzerine derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarında özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu 11 ilkokul müdürü ve sınıflarında özel eğitim gereksinimi duyan öğrencileri okutan 21 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 32 kişi oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların 19'u kadın, 13'ü erkek, kadınların ortalama yaşlarının 45, erkeklerin ise 47 yaş olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan iki sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2013). Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde okul yönetiminin öğretmenlerle velilerle ve RAM ile, öğretmenlerin de okul yönetimi, veliler ve RAM ile yaşanan sorunlara ilişkin sorulara yer verilmiştir. Form özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ile yaşadıkları sorunlara ilişkin toplam altı yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yaşanan COVID-19 virüsüne karşı alınan sosyal izolasyon nedeni ile katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların gönüllü onayı ile telefon ve internet aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 13-15 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu güvenilirliği için uygulama öncesi ön görüşme pilot uygulama yapılmış, Pilot görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda katılımcıların onayı alınarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Katılımcıların kimliğine ilişkin gizliliği sağlamak amacıyla kodlar kullanılmıştır (ö1. ö2. ö3...m1, m2, m3...gibi). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, katılan okul müdürü ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunları belirlenmiştir. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerden hareketle temalar oluşturulmuş ve temalar kategorilere ayrılmıştır. Her bir soru ile ilgili katılımcıların görüşleri, olduğu gibi ifade edilip yorumlanmıştır. Araştırmada geçerlik, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, sıklıkla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulguların açıklanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak amacıyla görüşme soruları eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin aşamaları esas alınarak hazırlanmış ve alanla ilgili iki uzman görüşüne de başvurulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. "Özel Eğitim Gereksinimi Duyan Öğrencilerin Tespitinde Okul Müdürü Olarak Veliler, Öğretmenler ve Ram İle Ne Gibi Sorunlar Yaşıyorsunuz?" Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu, “Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde müdür olarak “veli” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde Veli İle Yaşanan Sorunlara İlişkin Müdür Görüşleri

| Kodlar | n |
|---|----|
| Velinin eğitim seviyesi ne olursa olsun çocuğun durumunu kabullenmek istememesi (M 1-M3-M4-M5-M6-M7-M8-M9-M10-M 11) | 10 |
| Çevre baskısı korkusu (M 1 M 5 M 7) | 3 |
| Çocuğun olumsuz mimlenmesi ve raporlu olmasının geleceğini olumsuz etkileme korkusu (M1M3) | 2 |
| Sorunun öğretmenden kaynaklandığını düşünmesi (M6-M 8) | 2 |
| Öğretmenin çocuğuna olumsuz yaklaşma korkusu (M1) | 1 |
| Çocuğunun durumundan dolayı çocuğu okula göndermek istememesi (M2) | 1 |
| Çocuğunda sorun olmadığı halde sorun olduğunu düşünüp RAM a başvurmak istemesi (M3) | 1 |
| Sorunun arkadaşlarından kaynaklandığını düşünmesi (M 6) | 1 |
| Velilerin sosyoekonomik durumlarının olumsuzluğundan dolayı durumu kavrayamamaları(M7) | 1 |
| Velilerin kendi çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslama, çocukları olduğu gibi kabullenmeme(M8) | 1 |
| Velinin, çocuğunun okul dışındaki davranışları hakkında doğru bilgi vermemesi (M11) | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı müdürlerin 10’u velinin eğitim durumu ne olursa olsun çocuğunun durumunu kabul etmek istemediğini, 3’ü çevre baskısından korktuğunu, 2’si çocuğunun olumsuz mimleneceği ve raporu olursa geleceğini olumsuz etkileyeceğinden korktuğunu, 2’si sorunun çocuktan değil öğretmenden kaynaklandığını düşündüğünü, 1’i öğretmenin çocuğuna olumsuz yaklaşacağından korktuğunu, 1’ i çocuğunun bu durumundan kaynaklı okula göndermek istemediğini, 1’ i sorunun çocuktan değil arkadaşlarından kaynaklandığını, 1’i sosyoekonomik durumlarının olumsuzluklarından dolayı durumu kavrayamadıklarını, 1’ i velinin çocuğunu diğer çocuklarla kıyasladığını ve çocuklarını olduğu gibi kabullenemediklerini 1’ i velinin çocuğunun okul hayatı dışında ki davranışları hakkında doğru bilgi vermediklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ilişkin katılımcı müdürlerin doğrudan alınan görüşleri şu şekildedir:

M1, “Öğrenci velilerinin eğitim seviyeleri ne olursa olsun “Zaten abisi de böyleydi.” Düşüncesi ile çocuğundaki durumu kabul etmek istemiyorlar. Rapor aldığı takdirde “deli damgası” yiyeceği ve geleceğini olumsuz etkileyeceğinden ve öğretmenin çocuğuna olumsuz davranacağından korkuyorlar. “ M2, “Veli çocuğundaki durumu kabullense bile doktora götürmek istemiyor.” M3, “Velilerin bazıları çocuğunda sorun olmadığı halde ders çalışmadığı için öğrenemeyen çocuğuna özel eğitim tanısı almak istiyor.”

M4, Doğal olarak çocuklarına olumsuz herhangi bir durumu yakıştıramıyorlar. Bu sebeple direnç gösteriyorlar. Oysa ön tespitleme nerdeyse yüzde yüz doğruyu yakalamakta.” M5, “Veli çocuğunda yaşadığı bu olumsuzluktan dolayı mahcubiyet duyuyor.” M6, “Çocuğundaki sorunun öğretmenden ve arkadaşlarından kaynaklandığını düşünüyor. “

M8, “Çocuğunu olduğu gibi kabul etmeyip dışarda duyduğu herhangi bir uygulamayı sınıfta öğretmene uygulamak istiyor.” M9, “Veli özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğuna karşı duyarsız davranıyor kendi bildiği doruda eğitim almasını istiyor.” M11, “Aile çocuğunun okul dışındaki yaşadığı sorunlar hakkında doğru bilgi vermiyor.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2.

Özel Eğitime Gereklik Duyan Öğrencilerin Tespitinde Öğretmen İle Yaşanan Sorunlara İlişkin Müdür Görüşleri

| Kodlar | n |
|---|----------|
| Öğretmenin öğrencinin durumunu tanılama ile ilgili gerekli rehberlik ve yönlendirme konusunda doğru iletişimi sağlayamamış olması (M1M 4M 6M7M 8) | 5 |
| Öğretmenin tanılanmış öğrenciyi sınıfında kabul etmemesi (M1-M2-M3-M 5-M 6) | 5 |
| Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocukların durumuna göre davranmayı kendilerine angarya olarak görmesi (M1-M 7) | 2 |
| Öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterli uzmanlık bilgisine sahip olmaması (M 1-M 8) | 2 |
| Sınıfında başka çocukların tanı alması konusunda çok istekli olup, öğretim yükünü başkasına atması (M3-M 5) | 2 |
| Bu durumdaki öğrencilere yönelik müfredat ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik politikaların eksikliğinden dolayı öğretmenlerin sorun yaşaması (M9- M10) | 2 |
| Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eksiklikleri (M 1) | 1 |
| Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimleri konusunda yetersiz olması (M 1) | 1 |
| Öğretmenlerin gelişime ve yeniliğe açık olmayışları (M 1) | 1 |
| Öğretmenlerin veli ile iletişim sorunu yaşamaları (M 1) | 1 |
| Öğretmenin en küçük problemde öğrenciyeye engelli muamele yapması (M2) | 1 |
| Üst kurumların geçici çözüm yollarından dolayı öğretmenlerin sorun yaşaması(M10) | 1 |
| Öğretmenlerin hafif düzeyde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin göz ardı etmesi (M 11) | 1 |
| Öğretmenlerin velilere doğru yönlendirmede bulunmaması (M 11) | 1 |
| Öğretmenin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tespitinde düzenlenmesi gereken evrak işlemlerinden kaçınması (M 11) | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde müdürlerin 5' i öğretmenin, öğrencinin durumunu tanılama ile ilgili gerekli rehberlik ve yönlendirme konusunda doğru iletişimi sağlayamamış olduklarını, 5' i öğretmenin tanılanmış öğrenciyi sınıfında istemediğini, 2' si özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyeye durumuna göre davranmayı angarya olarak gördüklerini, 2' si öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyacı olabilecek çocukları tanılamak için yeterli uzmanlık bilgisine sahip olmadıklarını, 2' si sınıfında başka öğrencilerin de tanılanmasına çok istekli olduklarını, 2'si bu durumdaki öğrencilere yönelik müfredat ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik politikaların eksikliğinden dolayı öğretmenin sıkıntı yaşadığını, 1' i öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduğunu, 1' i öğrencide küçük bir problemde öğretmenin çocuğa engelli muamelesi yaptığını, 1' i öğretmenlerin hafif düzeyde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi göz ardı ettiğini, üst kurumların geçici çözüm yollarından dolayı öğretmenlerin sorun yaşadığını, ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin doğrudan alınan müdür görüşleri:

M1, "Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri ile ilgili hususlarda uzmanlık bilgilerinin yetersizliği nedeni ile tanılanmanın yapılmasından çekiniyorlar. BEP planını hazırlama ve uygulama konusunda yeterli teknik/uzmanlık bilgi eksikliği nedeniyle de hatalı planlama yapıyorlar. Öğretmenin kapsayıcı eğitim, sınıf yönetimi yeniliğe gelişime açık olmayışı ve rehberlik hizmetinin getireceklerini angarya olarak görüyorlar. Tanılanmış öğrenciyi sınıfında istemiyorlar. Sınıfta her hareketli öğrenciyi ya da durumsal davranış farklılığı gösteren öğrenciyi tanılama sürecine dahil etmek istiyorlar. Veli ile iletişim sorunu yaşıyorlar."

M2, "Öğretmen en küçük problemde öğrenciyeye özürü muamelesi yapıyor. Sınıfında kabul etmek istemiyor." M3, "Öğretmen sınıf düzeyinden geride kalan öğrenciyeye tanılama yapılmasında çok istekli görünüyor. Öğretmenlerimizin bu konuda yeterli deneyimi yok. Bazen de aile ile karşı karşıya gelmemek için duruma göre hareket edebiliyor."

M4, "Velilerimiz öğretmene karşı direnç gösteriyor kabullenmek istemiyorlar. Bizler de velilerle iletişime geçip, rehberlik servisi ile gerekli çalışmalarını yapıyoruz." M5, "Yüzeysel görüşmeler ile tanı konulması ve Sınıfının değişmesi talep ediliyor." M6, "Öğretmen öğrencinin sınıf düzenini bozduğu düşüncesi ile çok fazla şikâyet alıyoruz. Veli ile öğretmen konuştuğunda velinin kabul etmediğini bu sebeple de veli öğretmen arasında doğal olarak sıkıntı yaşıyor." M7, "Genellikle öğretmenler velilerden daha olumlu yaklaşıyor ve çaba sarf ediyor. Ancak bazen de bu durumu angarya olarak görenek, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi

sınıfında görmek istemeyen öğretmenler de var. Veli ile olumlu iletişim kurulmayınca da veli ve okul arasında bir duvar oluşmasına zemin hazırlanıyor.”

M8, “Özel eğitim sınıflarında kısa bir eğitim sonrası ücret karşılığı görevlendirme öğretmenler görev alıyor. Bu durumda olan öğretmenler öğrencilerin seviyesine inemiyor, bu da özel eğitimde istenilen verimi düşürüyor.” M9, “Müfredat ve kaynak eksikliği ve öğretmenin sorunlara yaklaşımı noktasında sıkıntı var.” M10, “Özel eğitim politikalarının ve müfredat eksikliği, özel eğitim alan öğretmeni eksikliği, geçici çözümler ile sorunların çözülmesi hususlarında sıkıntılar yaşanabiliyor.” M 11, “Öğretmen hafif düzeyde özel eğitim gereksinimi olan öğrenciyi göz ardı ediyor. Veliyi doğru yönlendirmede bulunmuyor. Yapılacak yönlendirme ile ilgili evrak işlemlerinden kaçıyor.” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde RAM İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Müdür Görüşleri

| Kodlar | n |
|--|---|
| RAM’ın iletişim ve iş birliği eksikliği (M 1-M 2-M 8-M 11) | 4 |
| RAM ile yapılan çalışmada sürecin uzaması (M 4-M 5-M 6-M 11) | 4 |
| İşlemlerde bürokrasi fazlalığı (M 2-M 5-M 9) | 3 |
| RAM tarafından öğrencilerin tespitinde doğru tanımlar koyamaması ve yeterli taramayı yapmaması (M1- M 3-M 8) | 3 |
| Bakanlığın bu konuda sadece engelli öğrenciler için çalışması üstün zekalı öğrenciler için gerekli müfredatta eksiklik (M8-M 10) | 2 |
| RAM’ın uygulamaya dönük etkinliklerinin ve politikalarının sınırlı olması, (M1-M10) | 2 |
| RAM’ın öğretmen yönlendirmesini bazen göz ardı edip sadece doktor raporuna göre davranması, RAM’ın öğretmenin gözlemlerinin tam aksi karar vermesi (M3-M7) | 2 |

Bu soruya verilen Tablo 3’deki yanıtlar incelendiğinde katılımcı müdürlerin 4’ ü RAM ile iletişim ve işbirliği eksikliği, 4’ü RAM ile yapılan çalışmalarda sürecin uzadığını, 3’ü işlemlerde bürokrasi fazlalığını, 3’ü RAM tarafından öğrencilerin tespitinde doğru tanımlar koymadığını, yeterli taramayı yapmadığını,2’si Bakanlığın bu konuda sadece engelli öğrenciler için çalışma yaptığını üstün zekalı öğrenciler için müfredatın yetersiz olduğunu, 2’ si RAM’nin uygulamaya dönük etkinliklerin ve politikalarının sınırlı olduğunu, 2’ i RAM’ nin bazen öğretmen yönlendirmesini göz ardı edip sadece doktor raporunu dikkate aldığını, öğretmen gözlemlerinin tam aksi karar verdiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin müdür görüşleri

M1, “RAM çoğu zaman doğru tanımlama yapamıyor. Ağır düzeyde olan bir öğrenci için hafif hafif düzeyde olan öğrenci için ise ağır düzeyde tanımlama yapılabiliyor. Uygulamaya dönük etkinlikler sınırlı. İş birliği ve iletişim eksikliği yaşıyor.” M2, “Çok prosedür var. Okullarda bireysel herhangi bir çalışmaları yok. Neredeyse RAM’ a her gönderilen öğrenci kaynaştırma öğrenci olarak dönüyor.”

M3, “RAM tamamen sadece doktor raporuna göre tanı koyuyor. Bu hususta çok yeterli olduklarını düşünmüyorum.” M5, “Randevularda gecikme yaşıyor.” Siz gidin müdüre söyleyin biz yazacağız.” diyerek gönderiliyor. Elden form isteniyor.” M7, “Öğrencilerle ilgili okul ve öğretmenin gözlemlerinin tam aksine karar vermekte bu da okul ve öğretmen ile veliyi karşı karşıya getirmektedir. RAM bazı kararları vermeden önce okul yönetimi ve öğretmen ile görüşmeli kararı ona göre vermelidir.”

M8, “RAM gönderilen her öğrenciyi yeterli incelemeyi yapmadan kaynaştırma raporu veriyor. Bakanlık özel eğitim denilince sadece engelli öğrenciler ile ilgili çalışmalar yapıyor, üstün zekalı çocuklar çoğunlukla göz ardı ediliyor. Diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almak zorunda kalıyor ve uyum sağlayamadıkları zaman da akademik eğitimin dışında kalıyorlar. Bakanlık ve üniversitelerin acil olarak bu hususta iş birliği içinde gerekli önlemleri alması gerekiyor.” M10, “Özel eğitimde uygulanan politikaların eksikliği hissediliyor.” M11 “RAM tarafından bireysel inceleme sonuçları hakkında okul idaresine yüz yüze detaylı bilgi verilmediği, sınıfında özel eğitim gereksinimi olan öğrencisi için öğretmene gerekli desteğin sağlanmadığı.” biçiminde ifade edilmiştir.

3.2. "Özel Eğitim Gereksinimi Duyan Öğrencilerin Tespitinde Sınıf Öğretmeni Olarak Veliler ve Ram İle Ne Gibi Sorunlar Yaşıyorsunuz?" Sorularına İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde Veli ile Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Kodlar | n |
|--|----|
| Velinin çocuğunun durumunu kabullenmemesi ve destek almak istememesi (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21) | 21 |
| Velinin, öğrenciye verilecek bir raporun onun geleceğini olumsuz etkileyeceğini düşünmesi (Ö2-Ö3-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12-Ö14-Ö20) | 10 |
| Velinin öğrencinin bu durumunu öğretmenin eksikliği olarak görmesi (Ö1-Ö3-Ö4-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö15-Ö20) | 9 |
| Velinin çocuğunu diğer çocuklarla veya kardeşleri ile kıyaslaması (Ö5-Ö6-Ö8-Ö11-Ö18-Ö19) | 6 |
| Annenin, çocuğunun durumu ile ilgili nasıl davranacağını bilmemesi ve eşler arasında bu sebeple çatışma yaşanması, babaların bu süreci engelleyici rolü (Ö7-M8-M9-Ö11-Ö19-Ö21) | 6 |
| Velinin, öğrencinin durumunu diğer öğrencilerden veya herhangi dış etkenlerden kaynaklandığını düşünmesi (Ö2-Ö3-Ö4-Ö8-Ö11-Ö20) | 6 |
| Velinin öğrencinin durumunu önemsememesi (Ö1-Ö3-Ö4-Ö19-Ö20) | 5 |
| Velinin çevreden baskı görmesi (Ö7-Ö10-Ö20) | 3 |
| Velinin çocukla ilgili bıkkınlık ve boş vermişlik yaşaması (Ö7-Ö20-) | 2 |
| Velinin ekonomik durumunun olumsuzluğu davranışlarını etkilemesi(Ö3-Ö7) | 2 |
| Veli ile İletişim sorunu (Ö1-Ö4) | 2 |
| Velinin, öğrenci ile ilgili durumu tespit edecek önemli ipucu yaşantısını gizlemesi (Ö7-Ö10) | 2 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 21'i velinin çocuğunun durumunu kabullenmediğini ve destek almak istemediklerini, 10' u velinin öğrenciye verilecek bir raporun onun geleceğini olumsuz etkileyeceğini, 9' u velinin öğrencideki bu durumun öğretmenin eksikliğinden kaynaklandığını, 6'sı velinin çocuğunu diğer çocuklarla veya kardeşleri kıyasladığını, 6'sı annenin, çocuğunun durumu ile ilgili nasıl davranacağını bilmemesi ve eşler arasında bu sebeple çatışma yaşanması, babaların bu süreci engelleyici rolü olduğunu, 6' sı velinin, öğrencinin durumunun diğer öğrencilerden veya herhangi dış etkenlerden kaynaklandığını düşündüğünü, 5'i çocuğunun durumunu önemsemediğini, 3'ü velinin çevre baskısı yaşadığını, 2'si velinin çocuğu ile ilgili bıkkınlık ve boş vermişlik yaşadığını, 2 velinin sosyoekonomik durumunun olumsuzluğu davranışlarını etkilediğini, 2' si veli ile iletişim sorunu yaşandığını, 2' si velinin öğrenci ile ilgili durumu tespit edecek önemli ipucu yaşantısını gizlediğini, ifade etmişlerdir. Buna ilişkin doğrudan alınan öğretmen görüşleri:

Ö1, "Veliler okul öncesi eğitiminde çocuğu ile ilgili durumu yeterince önemsemiyor. Geçici bir durum olarak görüyor. İlkokula başladığında bu durumu öğretmen dile getirince sorunu öğretmene bağlıyor. Bu da iletişim sorunu yaratıyor." Ö2, "Veli çocuğunun durumunu kabul etmeyip, şımarıklık v.b nedenler olduğunu öne sürüyor. RAM'a yönlendirilmek ve destek almak istemiyorlar. Geleceği için olumsuz olacağını düşünüyorlar. Başka çocukları ve öğretmeni sorumlu tutuyorlar."

Ö3, "Öğrenciyi tanıma süreci okulla sınırlı olduğu için duyuşsal ve davranışsal dönütleri ararak, özellikle kalabalık sınıflarda, ölçmek zaman alıyor. Öğretmenin tecrübesizliği de bu süreci daha da uzatabiliyor. Dışa kapalı çocuklarda somut verilerle hareket etmek zorlaşıyor. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin engel türü ve dereceleri birbirinden farklılık gösterdiğinden genellemelere göre hareket edemiyoruz. Alan çok geniş ve yeterli bilgi ve deneyime sahip değiliz. Görüşlerini önemsemediğimiz okul rehberlik servisi de ihtiyacı olduğunu bildiğimiz öğrencileri yönlendirdiğimizde sorun olmadığını söyleyerek veliyi de olumsuz etkiliyor hem de öğrencinin yardımına engel olunmuş oluyor. Prosedürlerle de süreç uzuyor. Bu da hem birey hem öğretmen için bir kayıptır."

Ö4, "Ailelerin sorumluluk bilinci yetersiz olduğu ve genellikle öğretmen ve öğrencilerden beklentilerin yüksek veya az olduğunu görüyorum. İletişim kurmakta da zorlanıyorum. Kabullenme tavrı içinde oluyorlar." Ö5, "Kabullenmede zorlanıyorlar empati kurunca oldukça zor bir durum. Rehberlik servisinin desteği ile veli diğer çocuklarla kıyaslamaya başlayınca hastaneye götürmeye razı oluyorlar. Sonra da kaygıları başlıyor. Çocuğun geleceğini olumsuz etkileyeceği, diğer çocukları ve çevrenin tavrı korkutuyor. Veliye her

şeyin çocuklarının iyiliği için yapıldığına ikna edince rahatlıyorlar, bizimle beraber çocukları için ne gerekiyorsa yapıyorlar.”

Ö6, “Kabullenmekte zorlanıyor ve hatta çocuklarının akranlarından daha iyi olduğunu düşünüyorlar.”
Ö7, “Kabullenmekte zorlandıkları için iletişim kurmaya çalışınca çocuklarının yaşantıları ile ilgili ciddi ipuçları verecek olayların, durumların gizlenmesi ve velide boş vermişlik bıkkınlık süreci olumsuz etkiliyor. Bu durum o sınıftaki diğer çocukları da olumsuz etkiliyor.” Ö8, “Veli çocuğu bizim gözümüzle görmediği için başka çocukların da kendi çocuğuyla aynı davranışları sergileyebildiğini söyleyerek, durumu kabullenmek istemiyor. Raporlu olmasının onun geleceğini olumsuz etkileyeceği düşünüyor. Biz bir üst kuruma geçince bunun ortadan kalkacağını belirtsek de yine de kabullenmekte zorlanıyorlar. Diğer çocuklarında olumsuz bir durumun olmayışı bu çocuğunda da olmayacağı fikrine kapılıyorlar. Oysa her birey farklı özellikler taşıyabilir. Anneleri ikna etsek de babalarla çok daha zor bir durum yaşıyorlar. Bu sebeple de evde çatışma yaşıyorlar. Anne ve babanın çalışma hayatı v. b nedenlerle de evden uzak Özel eğitim kurumuna da gönderemeyeceklerini bu çabayı gösteremeyeceklerini belirtiyorlar. Ya da hatayı öğretmende arayarak onun böyle bir hususa karar veremeyeceğini düşünerek içinden sıyrılmak istiyorlar. Öğretmenin taraflı davrandığını söyleyerek diğer öğrencilerden kaynaklandığını düşünüyorlar.”

Ö11, “Veliden sıkça “Evde böyle değil okulda böyle.” Diyerek durumu kabullenmek yerine sorunun kaynağını öğretmen veya okul ortamında arıyorlar. Ataerkil aile yapılarında babanın sözünün geçerli olması ve babanın da bu çocuğunda ki farklılığı kabullenmek istememesi ilgili birimlere yönlendirmesine engel teşkil ediyor. Öğretmen ile iletişimi yalnız başına sürdüren annenin karar sürecinde de yalnız kalması işi zorlaştırıyor. Bazen da anne durumu kabullenmek istemiyor ancak “Babamız çok tepki gösteriyor.” Diyerek sorumluluğu ortalıkta hiç görülmeyen babaya atıyor.” Ö13 “Çocuğunun durumunu kabullenmiyor, inkâr ediyor daha sonra da öğrenciyi okuldan ve sosyal hayattan uzaklaştırmaya başlayabiliyor.” Ö15, “Kabullenmekte zorlanan veli öğretmenden şikayet etmeye ve sınıf değişikliğine yöneliyor. Gerçekle yüzleşmesi süreci sonucunda artık çözüme odaklanma başlamış oluyor.” Ö19, “Çocuklarının durumunu kabullenmek istemedikleri için iş birliği yapılamıyor. Sürecin zorluğu ya da olan olmuş diyerek oluruna bırakıyorlar. Örneğin bir öğrencimin konuşma bozukluğu ve disleksi olabileceğini düşünüp iletişime geçmek istedim. Babası “Halası da böyleydi.” 19 yaşından sonra düzeldi dedi. Bir doktor arkadaşına danıştığında durumun geçici olduğunu söylemiş. O öğrencimiz ile ilgili maalesef hiçbir şey yapamadık. Bazen da tanı konulsa bile süreci devam ettiremeyebiliyorlar.” Ö20, “Öğrencinin henüz çocuk olduğu için bu davranışların normal olduğunu düşünüyorlar. Hiperaktivite veya dikkat eksikliğinin çocuklarının yaramazlığından kaynaklandığını söyleyerek kabul etmek istemiyorlar. Bazı aileler kabullenip okula gitsin evden uzaklaşsın, bazı aileler de çocuklarının hareketliliğinin üstün zekâdan kaynaklandığını düşünüyorlar.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 6.

Özel Eğitime Gerekseminin Duyan Öğrencilerin Tespitinde RAM İle Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Kodlar | n |
|--|---|
| RAM özel eğitime gereksemini nedeni ile gönderilen öğrencilerin durumunu doğru analiz etmemesi tanıyı yanlış koyması (Ö1-Ö6-Ö12-Ö15-Ö18-Ö20-Ö7-Ö8-Ö9) | 9 |
| RAM’ın sorunlara yüzeysel yaklaşması (Ö2-Ö5-Ö11-Ö18-Ö19-Ö20) | 6 |
| RAM öğrenci ile ilgili yapılacak çalışmaları bireyselleştirmemesi (Ö1-Ö2-Ö15-Ö20-Ö21) | 5 |
| RAM’ın öğrencilerin durumunu sürekli takip etmemesi, iş birliği eksikliği (Ö2-Ö15-Ö17-Ö19-Ö20) | 5 |
| RAM bu öğrencilerin tespitinde sadece uzman doktor raporunu esas aldığı öğretmen yönlendirme formunu dikkate almadığı için yeteri kadar fonksiyonel olmaması (Ö3-Ö6-Ö7 -Ö13) | 4 |
| RAM’da ki işleyiş sürecinin gecikmesi (Ö3-Ö5-Ö7-Ö16) | 4 |
| RAM’da ki amaçların öğrenci performansı ile uyumsuzluğu (Ö4-Ö6-Ö20) | 3 |
| RAM ile ilgili sorun yaşanmıyor (Ö10-Ö21) | 2 |

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin 9' u RAM 'nin, özel eğitim gereksinimi nedeni ile yönlendirilen öğrencilerin durumunu doğru analiz etmediğini, yanlış tanı koyduğunu, 6' sı RAM'nin sorunlara yüzeysel yaklaştığını, 5' i RAM' nin öğrenci ile ilgili yapılacak çalışmaları bireyselleştirmede, 5' i RAM 'nin öğrencinin durumunu sürekli takip etmediğini, ilgililerle yeterli işbirliği yapmadığını, 4' ü RAM bu öğrencilerin tespitinde, sadece uzman doktor raporunu esas aldığı, öğretmen yönlendirme formunu dikkate almadığı için yeterli kadar fonksiyonel olmadığını, 4'ü RAM' da ki sürecinin geciktirdiğini, 3' ü RAM da ki amaçların öğrenci performansı ile uyuşmadığını, 2'si RAM ile ilgili sorun yaşamadığını, ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1, "RAM durumu tespit edilen öğrencileri gerekli testlerden geçirmeden ve veliyi bilgilendirmeden raporu okula gönderiyorlar. Öğrenci ile ilgili yapılacak çalışmaları bireyselleştirmiyorlar. Durumlarını analiz etmiyorlar." Ö2, "RAM sorunlara yüzeysel yaklaşıyor. Önerileri yüzeysel kalıyor. Genelde aynı tanı ve cümlelerle değerlendirme yapıyorlar. Çok uzun aralıklar dışında takip etmiyorlar." Ö3, "RAM' da çıkması gereken raporların gecikmesini randevu tarihlerinin çok ileri tarihlere verilmesini kanıksadık da RAM öğrencinin özel eğitim gereksinim tespitinde esas aldığı uzman doktor raporu olduğu için, eskisi kadar fonksiyonel olduğunu düşünmüyorum." Ö4, "RAM' dan gönderilen amaçların bazen öğrencinin performansı ile uyuşmaması sorun yaratıyor."

Ö5, "RAM' da öğrenci daha ayrıntılı incelenmeli ayrıca da ailelerine de destek grupları oluşturulmalı." Ö6, "Öğrenci yeterli analiz edilmemekte, bu nedenle de çocuğa uygun bir eğitim programı geliştirilememektedir. Burada tüm yük öğretmen ve rehber öğretmene kalmakta, RAM sadece prosüdür yetkili imza mercii olmaktan öteye geçememektedir." Ö8, "RAM zaman zaman öğretmenle düşünce farklılığına düşmektedir." Ö12, "RAM'ın teşhisinde ileri teknikler ve doğru ölçekler kullanılarak tespit yapıldığını düşünmüyorum." Ö15, "RAM her çocuğun özel olduğunu hepsinde farklı bir özellik olabileceğini değerlendirmeden sabit formlar ile hepsini aynı kategoride değerlendirmelerini doğru bulmuyorum. Oysa çocuk ailesinin yanında akranları yanında bireysel görüşmede farklı, öğretmen otoritesi karşısında farklı kişilik sergilediğine bizzat tanık oldum. RAM değerlendirmesini yaptıktan sonra öğretmene ne yapması gerektiği konusunda yol gösterici somut çalışmalar önerebilmeli." Ö16, "Ram da yaşanan gecikmelerin sonucu veli ne yapacağını bilmediğinden RAM' ın yönlendirdiği bir özel eğitim kurumuna hiç araştırma yapmadan çocuğunu veriyor." Ö21, RAM ile ilgili bir sorun yaşamadım. Yönlendirdiğim öğrencilerle ilgili gerekli testler yapıldı." biçiminde ifade etmişlerdir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul müdürlerine özel gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi sürecinde veli, öğretmen ve RAM aşamasında ne gibi sorunlar yaşadığı ile ilgili sorular sorulup alınan yanıtlar analiz edilerek sonuçlandırılmıştır. Ayrıca ikinci olarak sınıflarında özel eğitim gereksinimi olan öğretmenlere de veli ve RAM sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuş ve yanıtlar analiz edilerek sonuçlar şeklinde sunularak aşağıda gerekli tartışmalar yapılmıştır.

"Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde okul müdürü olarak "veli" ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde okul müdürlerinin veliler ile yaşadığı en önemli sorun eğitim seviyeleri ne olursa olsun çocuklarında olabilecek özel eğitim ihtiyacını kabullenmediklerini, bunda altında yatan en önemli durum çocuğu rapor aldığı zaman geleceğini olumsuz etkileyeceği, diğer veliler karşısında mahcubiyet yaşayacağı, akranları tarafından yargılanıp incitileceği korkusu olduğunu, bunlarla karşılaşmamak için de herhangi sebeplerin arkasına saklanarak, reddetme duygusu yaşadıklarını, çocukları hakkında okul dışındaki davranışları hakkında doğru bilgi vermekten imtina ettiklerini, çocuklarını olduğu gibi kabullenmeyip, ortaya çıkan olumsuz tablonun öğretmenden veya sınıfındaki arkadaşlarından kaynaklandığını, ifade etmişlerdir. Alanyazında da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde aile görüşlerinden kaynaklı sorunlar yaşandığına ilişkin bulgular ortaya koyan ve araştırma bulgularını da destekleyen araştırmalar mevcuttur (Altın, Cihan ve Güleç Aslan, 2014; Batu, 2008; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2005; Doğru ve Arslan, 2008; Kargın, 2007; Töret, Özdemir, Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Buradan hareketle velilerin çocuklarındaki özel eğitim gereksinimi kabul etmedikleri sonucuna varılabilir. Anne babalar çocuklarına hiçbir eksikliği yakıştıramadığı için özel eğitim düşüncesinden uzak duruyorlar. Bu da çocukların gelecekleri ile sıkıntı yaşamayı kaygısından kaynaklanıyor. Ayrıca velilerin sosyoekonomik durumları süreç ile başedemeyecekleri için kolayı tercih edip, sorundan kaçarak çözmeye çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmanın “Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde okul müdürü olarak “öğretmen” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri öğretmenlerin özel eğitim ve rehberlik hizmetleri ile ilgili uzmanlık bilgilerinin yetersizliği nedeni ile tanılama yapmaktan çekindiğini, BEP hazırlama ve uygulama konusunda teknik/uzmanlık bilgi eksikliği nedeni ile hatalı planlama yaptıklarını, öğretmenin kapsayıcı eğitim ve yeniliğe açık olmadıklarını bu nedenle de bazı çalışmalarını angarya olarak gördüklerini, sınıfın düzenini bozacak öğrenciyi sınıfında istemediklerini ve sınıf değişikliği talep ettiklerini, deneyimleri olmadığı için veli ile sağlıklı iletişim kuramadıklarını, sınıflarda kısa bir eğitim alarak görevlendirilen ücretli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciyi tespitinde sıkıntı yaşadığını, özel eğitim politikalarının yetersizliği sorunlara geçici çözümler bulunduğunu, bunlarında sıkıntıları beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin eğitsel olarak değerlendirilmelerinde ve kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmesine karşın sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini nasıl planlayacakları, kimlerle nasıl işbirliği sağlayacakları konusunda bilgi eksikleri olduğu görülmektedir (Hettleman, 2004). Bu çalışmanın bulgularını destekler şekilde Temel (2000), Çuhadar (2017), Yıkılmış (2006) ve Ferguson ve Ralph (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde pek çok konuda bilgi eksikliği olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle ilgili tam olarak ne yapılması gerektiği ve öğretmenlerin bu hususta geliştirilmeleri ve desteklenmeleri, özel eğitim ve rehberlik politikalarının daha kapsamlı hale getirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın “Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde okul müdürü olarak “RAM” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri RAM ile iletişim ve işbirliği eksikliği olduğu, randevu ve işlemler sürecinin çok uzadığını, RAM’ a yönlendirilen her öğrenciyeye yeterli incelemeyi yapmadan kaynaştırma raporu verildiğini, öğrenci ile ilgili okul yönetimi ve öğretmenin tam aksi karar verdiği bunun da öğretmen ve okul idaresi ile veliyi karşı karşıya getirdiğini, özel eğitimde uygulanan politikaların eksikliğinin hissedildiğini, bakanlığın özel eğitim denilince sadece engelli öğrenciler ile ilgili çalışmalar yaptığını, üstün zekâlı öğrencileri göz ardı edildiğini, bakanlığın acil olarak üniversiteler ile işbirliği yaparak çalışmalar yapması ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğretmene gerekli desteğin sağlanması gerektiğini, ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularından farklı olarak Kekeç ve Töre (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile okul yöneticilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine ilişkin algılarının “Yönlendiren/Yol Gösteren”, “İşi Doğru Yapma”, “Koruyucu”, “Birleştirici/Bütünleştirici” ve “Kontrol” metaforlar şeklinde olduğu bulgulanmıştır. Buradan hareketle Bakanlık ve üniversitelerin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve üstün zekâlı öğrenciler ile ilgi geleceklere dönük kayıplar yaşanmaması adına kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin daha donanımlı alanında uzman ve geçici çözümler yerine daha sağlam çözümler üretebilen uzman kişilerle çalışması gerektiği, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim ve çalışmaların yapılması Rehberlik Araştırma Merkezlerinin okul öğretmen ve velilerle işbirliği ve iletişim halinde olması gerektiği okullardan uzak bağımsız kurum gibi hareket etmemeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın “Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde öğretmen olarak “okul müdürü” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun okul müdürleri ile bu bağlamda sorun yaşamadıklarını belirtirken, bazı öğretmenler de alanı bilmeyen okul müdürleri ile çalışmanın güçlüklerini, geçmiş yıllardan sınıf tekrarına kalan öğrencileri bir sınıfta toplanması ve bu nedenle özel gereksinimli öğrencilere yeterli zamanın ayrılmadığını, okul müdürlerinin sorun çözümünde velinin yanında olmasının öğretmende yarattığı olumsuzlukları, öğrenciyi kısa süreli gözlemlemesi sonucu öğretmenin aksine karar tesis ettiğini, okul rehberlik servisindeki ölçme araçlarının güvenilir olmadığını, okul yönetimi ile geç iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Polat ve Ata (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, hem yöneticiler hem de öğretmenler için mesleki eğitimin önemli olduğunu, hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003) yapmış oldukları araştırma ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin özel eğitime yönelik uygulamaları ile ilgili algılarının olumlu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle genel olarak okul müdürlerinin öğretmen ile ilgili destek ve çalışmaları yaptığını ancak bazı okul müdürlerinin alana hâkim olmadıkları, sınıf oluştururken dikkatsiz davrandıkları, öğretmenlerle işbirliği ve iletişim halinde olmadıkları sonucuna varılabilir. Okul müdürlerinin alanında başarılı olduğu söylenebilir. Bu da okul müdürlerinin liderlik özelliklerini taşıdıklarını gösterir. Okul müdürlüğünün yönetici değil lider olması gerektiği,

bunun da iletişim ve işbirliği, sahaya hâkim olma, sorunlara çözüm odaklı yaklaşımları gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın “Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde öğretmen olarak “veli” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde velilerin çoğunluğunun çocuğunun durumunu kabullenmediklerini, kabullenme sorununun öğretmenden veya akran zorbalığından kaynaklandığını, sosyoekonomik durumlarının olumsuzluğu, bakış açılarının farklılığı nedeni ile sağlıklı iletişim kurulamadığını, durumu kabullenmeleri halinde yaşayacakları çevre baskısı, süreçte yaşayacaklarından, baş edemeyeceklerinden korktukları gibi nedenlerle çocuğun okul dışındaki davranışlarını, durumu tespit etmeye yarayacak önemli ipuçlarını gizledikleri, bunu bertaraf etmek adına evde okuldaki gibi olmadıklarını beyan ettiklerini veya diğer kardeşle kıyaslayarak kardeşinin böyle bir sorunu yoksa diğer çocukta da olmayacağını, bazen de bu durumu önemsemeyip geçiştirdiklerini, boş vermişlik yaşadıklarını, anneleri ikna edilse bile ataerkil aile yapısında evde babaların sözünün geçtiğini, anne ısrarı ile evde çatışma yaşandıklarını çocuklarında yaşayacakları bu olumsuzluğu kabullenmelerinin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları Yılmaz ve Batu (2016) ve Kılıç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına benzer niteliktedir. Buradan hareketle veliler her ne sebeple olursa olsun çocuklarında özel eğitim gereksinimini kabul etmediği, kabul etmemek adına da sorunu çocuk hariç her yerde aradığı sonucuna varılabilir. Sorunu görüp çözmek yerine çareyi kaçmakta buldukları bir gerçektir. Sosyoekonomik durumlar da sorunun temelini oluşturmakta, ailelerin çocukları ile ilgili eğitim almaları her bireyin farklı olabileceğinin kabullenilmesi, çocukların eğitim hayatında baba rolünün daha belirgin olması, babaların sadece evin geçimini sağlayan ve istediği zaman baskı kuran rolünün değişmesi gerekmektedir. Ayrıca veliler çocuklarının durumunu kabullenmediğinden zaman zaman öğretmenlere ilişkin olumsuz yorumlarda da bulunarak sorunun öğretmenden de kaynaklı olduğuna ilişkin görüş bildirmektedirler.

Araştırmanın “Özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin tespitinde öğretmen olarak “RAM” ile ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde Ram’ nin özel eğitim gereksinimi nedeni ile gönderilen öğrencilerin durumunu doğru analiz etmedikleri yanlış tanımlar konulduğunu, belirledikleri amaçlarla öğrenci performansının uyuşmadığını, değerlendirmeleri yaparken öğretmenlerin uzun zaman aralıkları ile akranları arasında yapmış olduğu gözlemleri çok dikkate almayıp sadece uzman doktorların raporu doğrultusunda kararlar aldığı bu nedenle de fonksiyonerliğinin kalmadığını, okul ve öğretmenlerle yeterli iletişim ve işbirliği halinde olmadıklarını, okullardan bağımsız bir kurum gibi çalıştıklarını, süreci çok uzun aralıklarla takip ettiklerini randevu karar süreçlerinin çok uzadığını, yapılan değerlendirmelerin genel olduğunu bireyselleştirilmediği ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına paralel yönde Atmaca ve Uzuner (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da öğretmenlerin RAM tarafından verilen raporlara ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu, öğrencilerin tam anlamıyla kapsamlı şekilde bir değerlendirmeden geçtiklerine inanmadıkları şeklinde bulguya ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sola Özgüç, Uzunkol ve Uysal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının 17’sinin RAM’ları öğrenciyi tanıyıp ona yol gösterici bir kurum olarak algıladıkları, 11’inin Rehberlik ve Araştırma Merkezine ilişkin hatalı algılara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çuhadar (2017) da sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin birinci basamağı olan ilk belirleme (tarama) aşamasında sorun yaşamadıklarını ancak gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecinde sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Buradan hareketle Rehberlik Araştırma Merkezleri’ nin iş yükünün azaltılması biraz olsun yaşanan bu eksiklikleri belki giderebilir ve alanında uzman kişiler tarafından yürütmesi gerektiği, öğretmen gözlemlerini dikkate almak gerektiği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar kapsamında öneri olarak; konu ile ilgili daha geniş örnekleme, veliler ve Ram açısından da değerlendirildiği verilerle zenginleştirilerek başka araştırmalar yapılabilir. Velilerin çocukları ile ilgili var olabilecek gerçekliklerini kabullenme noktasında veliler için eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Aynı şekilde süreç başlarken de velilere okul idaresi ve öğretmenlerin sonuçsuz çabalamaları yerine uzmanlar tarafından bire bir çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açar, D., Dilbilir, Y., ve Demiralp, C. (2022). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1257-1274. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1098954>.

- Akçamete, G. (2002). Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri, *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongreleri Bildirileri*, Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 23-32.
- Altın, D., Cihan, H., ve Güleç-Aslan, Y. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Anayasa (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa.
- Ataman, A. (1997). Türkiye’de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 22-23.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atmaca, U., ve Uzun, Y. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işleme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248.
- Akyüz, E. (2021). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Baker, E. L. (2001). Testing And Assessment: A Progress Report. *Educational Assessment*, 7(1), 1-12.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma desteği sağlama*. Eripek, S. Özel Eğitim (Ed.). 21-41. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Binnet, A., ve Simon, T. (1907). *Anormal çocuklar*. (S. E. Siyavuşgil, Çev.) İstanbul Devlet Basım Evi.
- Bolat, E. Y., ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*, Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: dünyada ve türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eğitim Özel Sayısı, 111-122.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 82. Ankara.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü. Ş. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul:Özgür Yayınları.
- Doğru, Y., ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1),543-553.
- Engelli Hakları. (2015). <http://www.eyh.gov.tr/upload/>, Çevrimiçi, 14.11.2020.
- Eracar, N. (2003). *Farklı gelişen çocukların aileleriyle eğitim/sağaltım çalışmaları. farklı gelişen çocuklar* (ss. 314-319) İçinde. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Ferguson, D.L. ve Ralph, G.R. (1996). The changing role of special educators: A development waiting for a change. *Contemporary Education*, 68(1), 49-51.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2004) Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında avrupa birliği’ne uyum çabalarının yansımaları, *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1), 141-158.
- Gürsel, O. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*. Yayın No: 794. Eskişehir.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research*, 2(9).
- Hettleman, K. R. (2004). “The Road to Nowhere The Illusion and Broken Promises of Special Education in the Baltimore City and Other Public School Systems.” *The Abell Report*, 17 (4), 1-6.
- Hodgetts, R. M.,ve Kroeck, K. G. (1992). *Personnel And Human Resource Management*. Dryden Pr.
- Hosp, J. L., ve Reschly, D. J. (2004). Disproportionate representation of minority students in special education: academic, demographic, and economic predictors. *Exceptional Children*, 70(2), 185-199.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*. 8 (1), 1-17.
- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.
- Kekeç, H. B., ve Töre, E. (2020). Rehberlik ve araştırma merkezi kavramına ilişkin öğretmenlerin ve idarecilerin algıları: metafor çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 19-41.
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (merkezefendi ve pamukkale ilçe örneği) Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Koretz, D. M., ve Barton, K. E. (2003). *Assessing Students With Disabilities: Issues And Evidence* (CSE Technical Report 587). Los Angeles, CA: University of California. Center for the Study of Evaluation.
- Koretz, D., ve Barton, K. (2004). Assessing students with disabilities: issues and evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2), 29-60.
- Koretz, D., ve Hamilton, L. (2000). Assessment of students with disabilities in kentucky: inclusion, student performance, and validity. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 22(3), 255-272.
- McLoughlin, J. A., ve Lewis, R. B. (2005). *Assessing Students With Special Needs* . Ohio.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 10/11/2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 01/12/2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 01/12/2020.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). www.meb.gov.tr, Çevrimiçi, 15/11/2020.
- Özgüç, C. S., Uysal, A. Z. ve Uzunkol, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik ve araştırma merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 48-63.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Resmi Gazete (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 9/11/1982 tarihli ve 17863 Mükerrer sayılı Resmî Gazete’de yeniden yayımlanmıştır.
- Temel, F. Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 148-155.
- Toydemir, A. (2019). *Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Töret, G. Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve Özkubat, U (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanılamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- T.C. Anayasası (1982).
- Valle, J. W., ve Aponte, E. (2002). IDEA and collaboration: a bakhtinian perspective on parent and professional discourse. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 469.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim*, 17(3), 247-268.
- Wyatt-Smith, C., and Cumming, J. (2009). *Educational Assessment In The 21st Century*. Dordrecht: Springer.