



Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri ve Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Araştırılması

Uğur Doğan

Özel Eğitim Öğretmeni (Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi)

u.dogan@hotmail.com.tr, ORCID:0000-0001-5787-6386

Özet

Ülkemizde özel eğitim uygulamalarıyla direkt ilişkili olarak çıkarılan ilk kanun 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Bireyler Kanunudur. Bu kanunla özel eğitimin genel çerçevesi belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, özel eğitim; akranlarından gelişim özellikleri ve eğitsel yeterlilik bakımından farklılaşan bireylerin eğitimsel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak için geliştirilmiş olan eğitim programı ve alanında uzman personel ile uygun yer ve zamanlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır. Aynı yönetmeliğe göre, özel eğitim; normal gelişim göstermeyen bireylerin eğitim gereksinimlerini yerine getirmek için itinayla yetiştirilen öğretmenler tarafından birey düzeyine uygun bireysel programları ve teknikleri oluşturularak bireyin bireysel farklılıklarına ve özür durumuna uygun ortamlarda verilen eğitimidir şeklinde tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanıma göre, özel eğitim; yaş, cinsiyet, kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkilendirilen bir eksiklik ya da yetersizlik durumuyla, bireyin kendisinden beklenen davranışları tam anlamıyla yerine getirememesi ya da sınırlı olması durumunu ifade etmektedir. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler bulunan öğretmenlerden, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) ve Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği (ÖEPTYTÖ) ile toplanan verilerle, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin ve hazırladıkları eğitim programlarının tasarım yaklaşımlarının incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiş bu araştırma, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanları ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre de analiz edildiğinden önemlidir. Araştırmanın evreni, İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilkokullarda çalışan 190 sınıf öğretmeninden oluştu. Bulgular katılımcıların, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı değişkenleri ile KUÖYÖ'den ve ÖEPTYTÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu; kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanları değişkenleri ile KUÖYÖ'den ve ÖEPTYTÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olmadığını gösterdi.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Program Tasarım Modelleri

Investigation of Teacher Competencies and Program Design Approach Preferences of Classroom Teachers for the Inclusion of Children with Special Needs

Abstract

The first law directly related to special education practices in our country is the Law No. 2916 on Individuals in Need of Special Education, which came into force in 1983. With this law, the general framework of special education was determined. According to the Ministry of National Education's 2018 Regulation on Special Education Services, special education is defined as an education program developed to meet the educational and social needs of individuals who differ from their peers in terms of developmental characteristics and educational competence, and education carried out in appropriate places and times with expert personnel. According to the same regulation, special education is defined as education provided by teachers who are carefully trained to fulfill the educational requirements of individuals who do not show normal development by creating individual programs and techniques appropriate to the level of the individual and in environments suitable for the individual's individual differences and disability. According to the definition made by the World Health Organization, special education refers to the inability or limitation of an individual to fully fulfill the behaviors expected of him/her due to a deficiency or inability associated with age, gender, cultural and social factors. Teachers who have students with special needs in their classrooms within the scope of mainstreaming practices.

Key Words: Special Education, Inclusion-Integration Education, Teacher Competencies, Program Design Models

GİRİŞ

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkelerin vardıkları seviyeleri yakalamalarında eğitimin katkısı yadsınamaz. Bu noktada eğitim hizmetinin bütün bireyleri kapsayacak biçimde etkin ve kaliteli yürütülmesi önemlidir. Bütün bireyler ifadesi normal gelişim gösteren bireylere verilen eğitimin yanı sıra normal gelişim gösteremeyen bireylere verilen eğitimi de kapsar. Çünkü normal gelişim göstermeyen bireyler toplumu oluşturan gruplarından biridir. Özel gereksinime sahip bireyler için yürütülen eğitim hizmeti diğer bireylerde olduğu gibi onların hakları çerçevesinde şekillenilmektedir.

Bu bağlamda ilgili bireyler için eğitim faaliyetleri hem ulusal hem de uluslararası kanun ve sözleşmelerle kayıt altına alınmıştır. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014: 291).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasasının 42. Maddesine göre: “Hiçbir Türk vatandaşı, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun duruma getirilemez. Devlet, normal gelişim gösteremeyen bireyleri

topluma kazandıracak önlemleri alır.” Hükmü ile normal gelişim gösteremeyen bireylerin eğitimleri korumaya alınmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde, bireylerin yetenek ve ilgilerinin geliştirilerek davranış, bilgi ve becerilerin edinimiyle birlikte yaşama hazırlamak ve bireyleri toplumda huzurlu olacak biçimde meslek edinmelerinin sağlanılmasının amaçlandığı vurgulanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda bütün bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim olanakları sunmanın önemli bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Söz konusu kanunda yetersizlikten etkilenilmiş bireyleri geliştirmek ve topluma kazandırmak için özel faaliyetler planlanmasına ve tedbirler alınmasına dönük ifadeler yer almaktadır. Yine benzer şekilde 5378 sayılı Engelliler Kanununda, “Sebebi ne olursa olsun hiçbir nedenle normal gelişim göstermeyen bireylerin eğitim hakkı ellerinden alınamaz” denilmektedir.

Hukuki düzenlemeler ile güvenceye alınan söz konusu plan ve programlar bireylerin gelişimsel düzeylerindeki farklılıklara dayandırılmaktadır. Bireysel farklılıklar düşük düzeydeyse, normal gelişimsel özellik gösterenlere dönük eğitim faaliyetlerinde bulunan okullardan yararlanabilirler. Fakat bireysel farklılıkları daha üst ölçüde olan bireyler için normal gelişim gösteren bireylere dönük gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri yeterli olmamakla birlikte yoğun özel eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998: 87).

Normal gelişim gösteren bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimleri bireylerin takvim yaşı ile pozitif yönde bir gelişme göstermelidir. Fakat normal gelişim göstermeyen bireylerin yetersizlikten etkilenilme tür ve düzeyindeki farklılıkları takvim yaşı ile negatif bir ilintiye sebep olmaktadır (Çetin, 2014: 24).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaşadıkları bu olumsuzluğun giderilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) birden fazla eğitsel faaliyet ve eğitim ortamı düzenlenilmiştir. Bu düzenlemeler oluşturulurken en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesi temel alınmıştır (Kargın, 2017: 90).

En az sınırlandırılmış eğitim ortamıyla; normal gelişim göstermeyen bireylerin toplumla bir bütün olmasının sağlanması için dil, öz bakım, sosyal ve iletişimsel becerilerindeki davranışlarıyla ölçüsüne uyan akademi becerisinin ve mesleki becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun

yanı sıra destek eğitim hizmetinin verildiği normal gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim ortamında bulunması fırsatı verilmiştir (Kargın, 2017: 97).

Alanlarında uzman personellerin çalışmaları neticesinde bireylerin yönlendirilmesi, eğitsel tanınması, yerleştirilmesi ve izlenilmesi süreçleri daha geçerli ve faydalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu uzman ekibin içerisinde; dil ve konuşma terapisti, psikolojik danışman, sınıf öğretmeni, tıp doktoru, özel eğitim öğretmeni gibi uzman kişiler yer almaktadır (MEB, 2018).

Bu ekibin üyelerinden birisi olan özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tespiti ve öğretim ortamında desteklenmesi süreçlerinde bulunan alanında uzman kişilerdir (Batık ve Kodaz, 2018: 31).

Özel eğitim öğretmenleri, eğitim kurumunda ve Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) bulunan, bireylere ve bireylerin arasındaki farklılara saygılı olan, objektifliği-tarafsızlığı göz önünde bulundurarak bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyen, bireylerin öğretim hedeflerine ulaşabilmelerini sağlamak için özel eğitim hizmeti veren öğretmendir. Özel eğitim öğretmeni, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel süreçlerinde aktif olarak görev almaktadır. Ayrıca aile-akran eğitimleri, müşavirlik hizmeti, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasında uzman olarak yer alması da özel eğitim öğretmenin görevleri arasındadır (MEB, 2017).

Özel eğitim alanında çalışmış birçok uzman özel eğitimi tanımlamış olsa da bu tanımlar birbirine benzer olduğu gibi birbirlerini tamamlayan tanımlar da olmuştur. Fakat tanımların özel eğitimi açıklamada bazı yönleriyle eksik kaldığı dile getirilmiştir. Özel eğitim faaliyetlerinin kişinin haklarından birisi olduğu gerçeği en genel tanımı ifade etmektedir (Ataman, 2019: 76).

Ülkemizde özel eğitim uygulamalarıyla direkt ilişkili olarak çıkarılan ilk kanun 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Bireyler Kanunudur. Bu kanunla özel eğitimin genel çerçevesi belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, özel eğitim; akranlarından gelişim özellikleri ve eğitsel yeterlilik bakımından farklılaşan bireylerin eğitimsel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak için geliştirilmiş olan eğitim programı ve alanında uzman personel ile uygun yer ve zamanlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Aynı yönetmeliğe göre, özel eğitim; normal gelişim göstermeyen bireylerin eğitim gerekliliklerini yerine getirmek için itinayla yetiştirilen öğretmenler tarafından birey düzeyine uygun bireysel programları ve teknikleri oluşturarak bireyin bireysel farklılıklarına ve özür durumuna uygun ortamlarda verilen eğitimidir şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanıma göre, özel eğitim; yaş, cinsiyet, kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkilendirilen bir eksiklik ya da yetersizlik durumuyla, bireyin kendisinden beklenen davranışları tam anlamıyla yerine getirememesi ya da sınırlı olması durumunu ifade etmektedir (Özmen ve Çetinkaya, 2012: 67).

Özsoy'a (2011: 59) göre ise özel eğitim, "Normal akranlarından beden, zihin ve sosyal gelişim özellikleri bakımından değişik olan bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerini içeren çalışmalardır."

Çağdaş toplumlarda, insan sermayesine yapılan yatırımın en kritik ve öncelikli yatırım olduğu genel bir kabuldür. Her bireyin eğitim hakkına sahip olması, toplumsal gelişim ve ilerlemenin temel taşlarından biridir. Bu bağlamda, engelli bireylerin eğitimi özel bir önem taşımaktadır. Değişik sebeplerle yetersizlik yaşayan ve topluma tam anlamıyla entegre olmak isteyen bireylere eğitim hizmetleri sunmak, toplumsal bir sorumluluktur. Bu nedenle, özel eğitimin daha geniş bir kitleye yayılması ve etkinleştirilmesi büyük bir gerekliliktir.

Özel eğitimin hedefleri, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde (MEB, 2020) belirlendiği üzere, "Engelli bireylerin toplumdaki rollerini gerçekleştirmelerini sağlayan, diğer bireylerle etkileşim kurabilen, iş birliği içerisinde görev alabilen, çevreye uyum sağlamış, üretken ve hayattan mutluluk duyan bireyler olarak yetişmelerini temin etmek" şeklinde özetlenebilir.

Gelişmiş ülkelerin önemsedikleri en önemli konuların başında eğitimde fırsat eşitliği gelmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği prensibini sağlamak için normal gelişim göstermeyen bireylere, özel eğitim faaliyetlerinin gerektirdiği gibi verilmesi son derece mühim etkidir (Kırcaali-İftar, 1992: 96).

Normal gelişim göstermeyen bireylerin ihtiyaçlarına dönük eğitim faaliyetlerini sunmak, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile sağlanır. Normal gelişim göstermeyen bireylere dönük hazırlanılmış olan eğitim öğretim faaliyetlerinden bireylerin en iyi biçimde yararlanmaları için bazı noktaları gözden kaçırmamak gerekir. Bu hususlar normal gelişim göstermeyen bireylere verilecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulamaya geçirilmesi ve değerlendirilmesi boyutlarıdır. Bunlar Özel

Eğitim Hizmeti Yönetmeliğinde özel eğitim ilkeleri adıyla aşağıdaki biçimde ifade edilmektedir (MEB, 2018);

- 1.Eğitim faaliyetleri verilirken bireysel farklılıklar, bireyin kendisine dönük değişik hususiyetleri, birey gelişim hususiyetleri ve önemli gereklilikleri dikkate alınarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi,
- 2.Bireylerin özel eğitim faaliyetlerinden faydalanırken ilgi ve kabiliyetlerine dikkat edilmesi,
- 3.Özel eğitim faaliyetlerine erken yaşta başlanması,
- 4.Özel eğitim faaliyetlerini, normal gelişim göstermeyen bireyleri akranlarından uzaklaştırmadan çevreyle bütünleşmiş biçimde düzenleyerek uygulamaya konulması,
- 5.Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini sürdürmek amacı ile diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte hareket edilmesi,
- 6.Normal gelişim göstermeyen bireylere BEP yapmak ve hayata geçirmek için düzeltmelere gidilmesi,
- 7.Eğitimin önemli bir parçası olan ailelerin, özel eğitim çalışmalarının içine aktif olarak yer edinmelerinin sağlanması,
- 8.Normal gelişim göstermeyen bireylere dönük etkinlik girişimlerinde yer alan üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşlarının özel eğitim faaliyetlerinin verimini yükseltmek amacıyla birlikte hareket etmesi, şeklinde belirtilmektedir.

Özel eğitim uygulamalarının amacı, normal gelişim göstermeyen bireylerin başkalarına muhtaç olmadan kendi ihtiyaçlarını yerine getirmesi, sosyal ve bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürmesidir (MEB, 2018).

Sucuoğlu (2014: 79) normal gelişim göstermeyen bireyleri zihinsel, işitsel, görsel, bedensel yetersizlik, davranış ve iletişim bozuklukları, özel öğrenme güçlükleri, diğer sağlık problemleri, ağır ölçüde engelliler, özel yetenekliler olarak sınıflandırmaktadır.

Normal gelişim göstermeyen bireylere sunulacak eğitim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar gözetsilse de gerçekleştirilen eğitim hizmetinin verimli olarak sürdürülmesini sağlamak, eğitim

hizmetine katkıda bulunmak için bireyler eğitim gerekliliklerine göre kategorize edilmektedir (Özyürek, 2014: 112).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2008, s. 77). Nicel araştırma yöntemlerinden Tarama Modeli deseninde, araştırılan olguların kontrol edilmesi mümkün değildir ve araştırmacı olgulara müdahale edemez (Sönmez, Alacapınar, 2013, s.48).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu PowerAnalysis'e göre oluşturuldu. PowerAnalysis grafiği hazırlanırken istatistiksel test olarak bağımsız gruplar T-testi esas alındı ve analiz T-testine göre yapıldı. PowerAnalysis sonuçlarına göre 128 kişilik bir örneklem grubunun bu araştırma için yeterli örneklem sayısı olduğu belirlendi. Araştırma için Beylikdüzü ilçesindeki her ilkokula ulaşılması ve mümkün olan en büyük örneklemden veri toplanması hedeflendi. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçsal örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme modeli (Büyüköztürk, 2020, s. 92-93.) ile oluşturulan çalışma grubu Beylikdüzü ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 190 sınıf öğretmeninden oluşturuldu.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmanın amacına uygun olarak veriler, “Demografik Bilgi Formu”, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği (KUÖYÖ)” ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği (ÖEPTYTÖ)” kullanılarak toplandı.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları İstanbul Valiliği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler ile İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesinde bulunan 19 resmi ilkokulda çalışan 190 ilkokul sınıf öğretmenine basılı olarak dağıtılıp uygulandı. 30 gün içinde toplanan verilerin analizi aşamasına geçildi. Verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 28.0.1.1(15)[®] programı kullanıldı. Verilerin önce parametrik ya da non-parametrik olduklarını değerlendirmek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakıldı. 190 katılımcının, ölçeklerden elde edilen verilerinin analizinden önce basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldıktan sonra Kolmogorov-Smirnov testi yapıldı. KUÖYÖ’nün “toplam puan” verisi hariç, verilerin normal dağılım göstermediği görüldü. Toplanan verilerin farklılıklarına ilişkin sonuçları elde etmek amacıyla KUÖYÖ toplam puan verisinin analizi, basıklık ve çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiğinden iki boyutlu değişkene sahip grupların karşılaştırılmasında T-Testi; üç ve daha fazla boyutlu değişkene sahip grupların karşılaştırılmasında ANOVA testi ile yapıldı. KUÖYÖ alt boyutları ile ÖEPTYTÖ alt boyutları Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi ile analiz edildi. Kruskal-Wallis Testi, sürekli değişkenlere sahip grupların karşılaştırılmasına olanak sunan ve gruplar arasında tek yönlü varyans analizinin non-parametrik olarak bulgularını içeren bir testtir. iki boyutlu değişkenlerin nasıl farklılık gösterdiğine dair analiz ise Mann-Whitney U Testi ile yapıldı. Mann-Whitney U Testi, T-Testinin non-parametrik olan diğer seçeneğidir (Kalaycı, 2010, s. 321).

Basıklık ve Çarpıklık değerleri +2 ile -2 aralığında olsa da yapılan Kolmogonov-Simirnov Testi ile çıkan değerlerin normal dağılım göstermediği görüldü. Kolmogonov-Simirnov Testi’nin p

değerinin (Sig.) 0, 05'ten küçük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Ural ve Kılıç, 2011). İki ölçek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, non-parametrik dağılımın korelasyon katsayısını hesaplamaya olanak sağlayan Spearman Korelasyonu kullanıldı. Korelasyonda istatistiksel anlamlılık değeri $p < 0, 05$ olarak kabul edildi. ÖEPTYTÖ'nün alt boyutları; öğrenci merkezli tasarım ve konu merkezli tasarım boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüldü ($p < 0, 05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, araştırma bulguları, kaynaştırma uygulamaları kapsamında, sınıflarında 3-4 özel gereksinimli öğrenci bulunduğunu bildiren öğretmenlerin, KUÖYÖ'nün öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarından ve ÖEPTYTÖ'nün öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi.

Alan yazın taramasında öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı değişkeni ile program tasarım yaklaşım tercihlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadı.

Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayıları değişkenleri ile program tasarım yaklaşımlarını inceleyen araştırmaların yapılması literatüre yapacağı katkı bakımından önemli olacaktır.

Alan yazında sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci veya öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanı değişkeni ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ve program tasarım yaklaşım tercihlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadı.

Özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanı değişkeni ile öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini ve eğitim programı tasarım yaklaşım tercihlerini inceleyen araştırmaların yapılması alan yazına sunacağı katkı açısından önemli olacaktır.

Kaynakça

Akçamete, G. (2018). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: İşitme engelliler ve okuma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 151-160.

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). Özel eğitimde öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.

Batık, M. V. & Kodaz, A. F. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına etkisi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(1), 902-929.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020) Örneklem yöntemleri, Büyüköztürk, Ş. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde s.92-93. Pegem Akademi.

Eripek S. (2014). *Özel engeli olan çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, B. ve Sözer, M. A. (2017). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-99.

Kalaycı, Ş. (2010). *Faktör analizi*. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 321). Asil Yayınları.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Kargın, T. (2017). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.

Kiriş N., Karakaş S. (2014). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun zekâ testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği*. Klinik Psikiyatri Dergisi, 7, 139-152.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). *Özel eğitime muhtaç bireyler kanunu*. T. C. Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. T. C. Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. T. C. Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. T. C. Resmî Gazete.

Özdemir, S. (2020). Eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yenileşme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özsoy, Y. (2011). “Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim”. *Yahya Özsoy, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek (Eds.), Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitime giriş (1-20)*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Öztürk, D. N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere dönük tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri bakımından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon.

Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.

Sağır, M. (2011). *Kaynaştırma eğitiminin öğretimsel rolleri ve sorunları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(01)*, 19-37.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası, Kanun No: 2709, Madde 42. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2024.pdf (Erişim Tarihi: 10.11.2024).

UNESCO. (2014). *The Salamanca cast at ement and frame work for actionons pecial needs education*. UNESCO.

Ural, A., ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık.