



**TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUKLARI
VE
ÖZEL EĞİTİM**

Tohum Otizm Vakfı ve katkıda bulunanların açık ve yazılı izni olmaksızın bu rapor ne yöntem ve şekilde olursa olsun kısmen veya tamamen kopyalanması, çoğaltılması, başka sitelerde yayınlanması, kitap haline getirilmesi, elektronik veya başka yöntemlerle dağıtılması yasaktır. Bu kuralın ihlali, ihlal eden açısından yasal yaptırımlar doğurabilir.

Haziran, 2010

Bu rapor, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün katkılarıyla hazırlanmıştır.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	3
TABLolar DİZİNİ	5
ŞEKİLLER DİZİNİ	6
1. GELİŞİMSEL YETERSİZLİK ALANI	7
1.1. Tanımlar	7
1.1.1. Zihin Engelli Bireyler ve Özellikleri	7
1.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireyler ve Özellikleri	8
1.2. Sayısal Durum	15
1.2.1. Özel Eğitimden Yararlanan Öğrencilerin Sayısal Durumu	15
2. ÖZEL EĞİTİMDE YASAL VE YÖNETSEL DÜZENLEMELER	19
2.1. Dünyada Yasal ve Yönetsel Düzenlemeler	19
2.1.1. Avrupa'daki Durum	19
2.1.2. ABD'deki Durum	23
2.2. Türkiye'deki Yasal ve Yönetsel Düzenlemeler	24
3. ÖZEL EĞİTİMDE PERSONEL YETİŞTİRME	29
3.1. Dünyada Personel Yetiştirme	29
3.1.1. Avrupa'daki Durum	29
3.1.2. ABD'deki Durum	29
3.2. Türkiye'de Personel Yetiştirme	32
3.2.1. Zihin Engelli Öğrencilere Personel Yetiştirme	32
3.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Personel Yetiştirme	38
3.2.3. Kaynaştırma Ortamlarına Personel Yetiştirme	39
3.2.4. Yardımcı Personel Yetiştirme	40
4. ÖZEL EĞİTİMLE İLİŞKİLİ DİĞER HİZMETLERE	
YÖNELİK PERSONEL YETİŞTİRME	41
4.1. Dil ve Konuşma Terapisti Yetiştirme	41
4.1.1. Dünyada Dil ve Konuşma Terapisti Yetiştirme	41
4.1.2. Gelişim Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet	

Sağlamada Dil ve Konuşma Terapistinin Rolü ve Sorumluluğu	42
4.1.3. Türkiye’de Dil ve Konuşma Terapisi Alanının Durumu	43
4.2. Fizyoterapist ve Uğraşı Terapisti Yetiştirme	44
4.2.1. Dünyada Fizyoterapist ve Uğraşı Terapisti Yetiştirme	44
4.2.2. Gelişim Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet Sağlamada Fizyoterapistin ve Uğraşı Terapistinin Rolü ve Sorumluluğu	45
4.2.3. Türkiye’de Fizyoterapi ve Uğraşı Terapisinin Durumu	45
4.3. Sosyal Hizmet Uzmanı Yetiştirme	48
4.3.1. Dünyada Sosyal Hizmet Uzmanı Yetiştirme	48
4.3.2. Gelişim Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet Sağlamada Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü ve Sorumluluğu	48
4.3.3. Türkiye’de Sosyal Hizmetin Durumu	49
4.4. Diğer Meslek Elemanlarını Yetiştirme	51
4.4.1. Psikolog Yetiştirme	51
4.4.2. Davranış Analisti Yetiştirme	52
4.4.3. Mesleki Rehabilitasyon Danışmanı Yetiştirme	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Sonuç	54
5.2. Türkiye İçin Öneriler	55
KAYNAKÇA	57
EK 1: Zihin Engellilerin Öğretmenliği Lisans Programı	64
EK 2: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	67
EK 3: Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı	70
EK 4: ABD ve Kanada’da Gelişimsel Yetersizlik Alanıyla İlişkili Lisansüstü Programlar	73

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1: Çeşitli Avrupa Ülkelerinde Özel Eğitimden Yararlanan Öğrencilerin Tüm Öğrenci Nüfusu İçindeki Yüzdeleri	17
Tablo 3.1: 2009-2010 Öğretim Yılında Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programları	35
Tablo 3.2: Türkiye'deki Üniversitelerde Zihin Engelliler Öğretmenliği Alanında Çalışan Doktoralı Öğretim Elemanı Sayıları	36
Tablo 3.3: Türkiye'deki Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarının Kontenjanları	37

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: Otizmin görülme sıklığının yıllara göre dağılımı.

9

1. GELİŞİMSEL YETERSİZLİK ALANI

1.1. Tanımlar

Gelişimsel yetersizlik (developmental disability) kavramı, zihinsel ve/veya fiziksel bozukluklara bağlı olarak ortaya çıkan, çoğu zaman yaşam boyu süren ve genellikle de 22 yaşından önce başlayan yetersizlikleri kapsamaktadır. İngiltere’de kullanılan öğrenme yetersizliği terimi; Avustralya, Kanada ve pek çok Avrupa ülkesinde kullanılan zihinsel yetersizlik (intellectual disability) ve bilişsel yetersizlik (cognitive disability) terimleri; gelişimsel yetersizlikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel yetersizlik kapsamında yer alan en belirgin özel gereksinim gruplarıdır. Ancak, bazı tanımlarda kapsam daha geniş tutulmakta ve serebral palsy gibi bozukluklar da gelişimsel yetersizlik içinde ele alınmaktadır (The Arc, 2004; Wikipedia, 2006). Bu raporda gelişimsel yetersizlik kategorisi, zihin engelini ve otizm spektrum bozukluğunu kapsar şekilde kullanılmaktadır.

1.1.1. Zihin Engelli Bireyler ve Özellikleri

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği (AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), ya da eski adıyla Amerikan Zeka Geriliği Birliği (AAMR - American Association on Mental Retardation), zihin engelini, “Gerek zihinsel işlevlerde, gerekse uyumsal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılığa sahip olmak ve bu sınırlılığın üç alanda kendini göstermesi” olarak tanımlamaktadır (AAMR, 2002; 2006):

- Bilişsel beceriler: Dil becerileri, okuma-yazma becerileri, para becerileri ve kendini yönetme becerileri.
- Toplumsal beceriler: Kişiler arası beceriler, sorumluluk, özgüven, yasalara uyma vb.
- Uyumsal beceriler: Özbakım becerileri, günlük yaşam becerileri, iş becerileri ve güvenlik becerileri.

Tanımlanan yetersizliğin 18 yaşından önce ortaya çıkması beklenmektedir (AAMR, 2002).

Zihin engeli çok çeşitli etmenlere bağlı olarak ortaya çıkabilirse de, tüm etmenleri biyolojik ve sosyal olmak üzere iki grupta toplamak olasıdır. Biyolojik etmenlerin başında genetik özellikler, hastalıklar ve beslenme sayılabilir. Sosyal etmenlerin en önemlileri ise ailesel ve

eğitsel özelliklerdir. Bu etmenlerin her biri, çoğu zaman, diğer etmenlerle etkileşerek zihin engeline yol açar (AAMR, 2002).

Alanyazında zihin engelinin, nasıl tanımlandığına bağlı olarak, nüfusun en az %1'inde, en fazla %3'ünde görülebilecek bir özel gereksinim kategorisi olduğu belirtilmektedir (ör., The Arc, 2004).

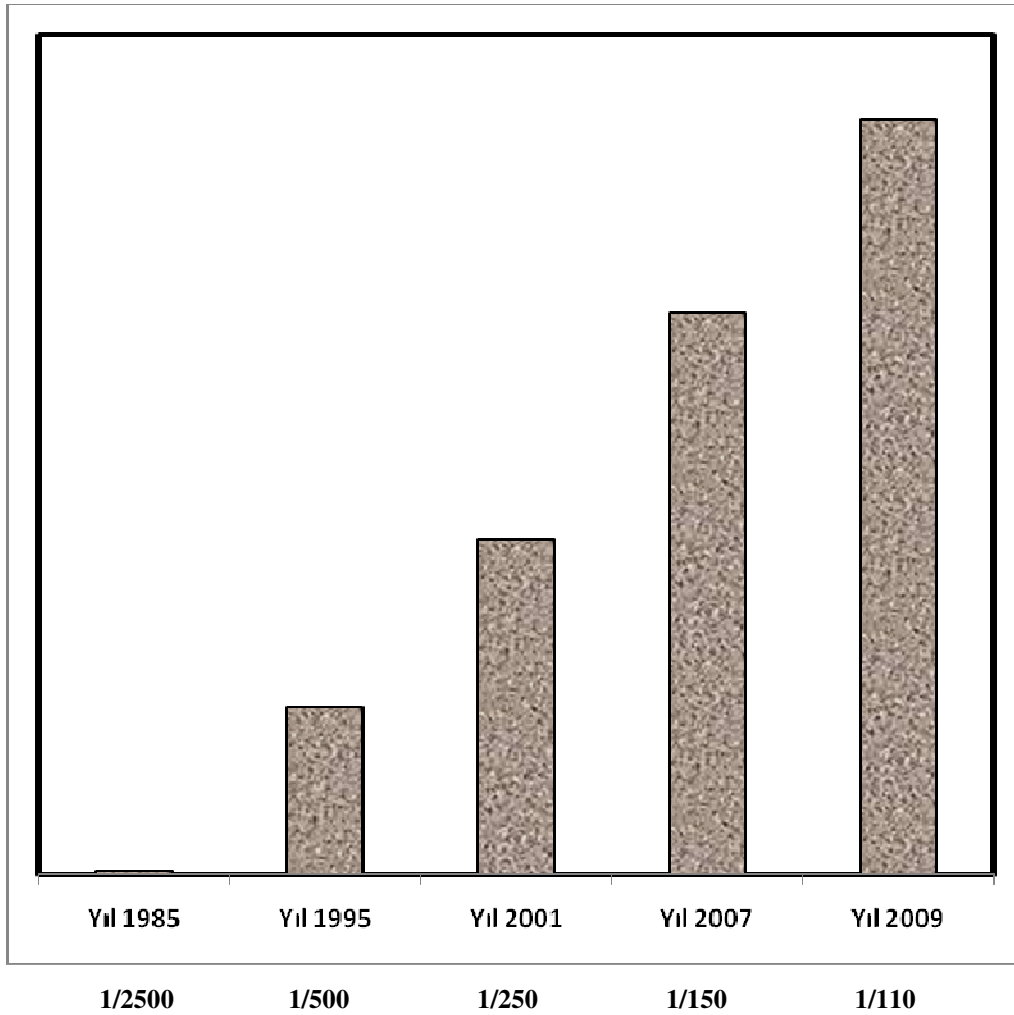
1.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireyler ve Özellikleri

Otizm, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir özel eğitim kategorisidir. Otizm terimi, zaman içinde yerini, otizm spektrum bozuklukları (ASD: Autism Spectrum Disorders) terimine bırakmıştır. Otizm spektrum bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklarla (PDD: Pervasive Developmental Disorders) eşanamlı olup, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik anlamında kullanılmaktadır. Otizm ise, bu şemsiye altında yer alan kategorilerden yalnızca biridir. Otizm spektrum bozukluğu kavramı ile ilişkili belli başlı olgular şöyle sıralanabilir (Kırcaali-İftar, 2007; Koegel ve Koegel, 2005; CDC, 2009; Ozonoff ve Rogers, 2003; Scheuermann ve Webber, 2004; Volkmar ve Wiesner, 2004):

- Otizm spektrum bozukluğunun nörolojik nedenlerden kaynaklandığı sanılmaktadır. Otizm tanılı bireylerin yaklaşık yarısında beyinde EEG ile saptanan anormal elektrik hareketleri; yaklaşık dörtte birinde ise nöbet, istemsiz hareketler, bilinç yitimi vb. nörolojik sorunlar görülmektedir.
- Otizm spektrum bozukluğu bir ruh hastalığı değildir; ancak, belirtileri bazı ruh hastalıklarını çağrıştırabilir.
- Yapılan bilimsel araştırmalar, otizm spektrum bozukluğunun çocuk yetiştirme özellikleriyle ya da ailenin sosyo-ekonomik özellikleriyle ilişkisi olmadığını göstermiştir.
- Otizm spektrum bozukluğunun kalıtsal olabileceği yönünde bulgular vardır; ancak, buna yol açan gen ya da genler henüz net olarak belirlenebilmiş değildir.
- Otizm spektrum bozukluğunun görülme sıklığı 1985 yılında 1/2500, 1995 yılında 1/500, 2001 yılında 1/250, 2007 yılında 1/150 iken; 2009 yılında 1/110 olarak belirlenmiştir (Bakınız, Şekil 1.1). Öyleyse, son verilere göre otizm spektrum bozukluğunun yaygınlığı yaklaşık yüzde birdir. Ayrıca, erkeklerdeki yaygınlığı kızlardan dört kat fazladır. Bu yaygınlık oranları baz alındığında, ülkemizde

500.000'in üzerinde otizmlili birey ve zorunlu ilköğretim çağında yaklaşık 100.000 otizmlili çocuk olduğu düşünülebilir.

- Sanıldığı aksine, otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin çoğunda, farklı düzeylerde zeka geriliği görülür. Ayrıca, zeka testlerinde, belli alanlar, diğer alanlara kıyasla çok daha geri çıkabilir.
- Otizmlili bireylerin önemli bir bölümü hiç konuşmamakta ya da konuşmayı işlevsel iletişim amaçlı kullanmamaktadır.
- Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin pek azında (yaklaşık %10), çok güçlü bellek, müzik yeteneği vb. üstün özelliklere rastlanır.



Şekil 1.1. Otizmin görülme sıklığının yıllara göre dağılımı.

Kaynak: Autism Prevalence on the Rise [www.autismspeaks.org].

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2000 yılında yayımladığı kılavuza göre (DSM-IV-TR), otizm spektrum bozukluğu kapsamında beş ayrı kategori yer almaktadır:

- Otizm (Otistik bozukluk)
- Asperger sendromu
- Atipik otizm (Başka türlü adlandırılmayan otistik/yaygın gelişimsel bozukluk)
- Çocukluk dezente gratif bozukluğu
- Rett sendromu

Otizm spektrum bozukluğu; (a) sosyal etkileşim sorunları, (b) iletişim sorunları ve (c) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlarla kendini gösterir (APA, 2000; <http://www.firstsigns.org/screening/DSM4.htm#AS>; Ozonoff ve Rogers, 2003). Bu alanların her biri aşağıda açıklanmaktadır.

A. Sosyal Etkileşim Sorunları

1. Sosyal etkileşim için gerekli sözel olmayan davranışlarda yetersizlik:

- Sıra dışı göz kontağı özellikleri: Göz kontağı hiç kurmamak, çok kısa süreli kurmak ya da alışılmadık biçimde kurmak. Örneğin, birden bire gözlerini karşıdakinin gözlerine dikmek ve kaçırmak.
- Jest ve mimik kullanımında sınırlılık: Konuşurken çok az jest ve mimik kullanmak.
- Başkalarına yaklaşımda sıra dışı özellikler: Sosyal ortamların gerektirdiği uzaklıkları ayarlayamamak; başkalarına fazla yakın ya da uzak durmak.
- Ses kullanımında sıra dışılık: Konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri göstermek.

2. Yaşaya uygun akran ilişkileri geliştirememek:

- Arkadaşlık kurmakta zorlanmak: Çok az sayıda arkadaşına sahip olmak ya da hiç arkadaş edinmemek.
- Akranlarla etkileşimde bulunmamak: Kendi yaşlılarıyla oynamada, konuşmada vb. çok isteksiz davranmak; örneğin, yalnızca kendisinden çok küçük ya da büyük kişilerle etkileşmek.

- Yalnızca özel ilgilere dayalı ilişkiler geliştirmek: Belli kişilerle, yalnızca belli ilgilere dayalı olarak (örneğin, favori konularda) etkileşimde bulunmak.
- Grup içinde etkileşimde bulunurken zorlanmak: Örneğin, işbirliğine dayalı oyunların kurallarına uymakta zorlanmak.

3. Başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlılık:

- Yalnızlığı yeğlemek: Başkalarının genellikle aile üyeleriyle ya da arkadaşlarıyla birlikte yaptığı pek çok şeyi (örneğin; TV izlemek, yemek yemek, oyun oynamak vb.) yalnız başına yapmayı yeğlemek.
- Belli olay ya da durumlara başkalarının dikkatini çekme çabası göstermemek: Örneğin; şaşırtıcı bir durum karşısında başkalarına işaret etmemek, bir şey başardığında başkalarıyla paylaşmamak vb.
- Sözel övgü karşısında tepki vermemek: Başkalarının kendisine yönelttiği övgü sözleri ya da sözel onaylamalar karşısında çok az tepki vermek ya da hiç tepki vermemek. Örneğin, hoşnutluk belirtisi göstermemek.

4. Sosyal-duygusal davranışlarda sınırlılık:

- Başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalmak: Birileri kendisine seslendiğinde ya da kendisiyle etkileşmek istediğinde tepki vermemek, duymuyormuş ya da fark etmiyormuş gibi davranmak.
- Başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik: Ortama birinin girmesi, ortamdaki birinin çıkması, birinin konuşmaya başlaması gibi, başka çocukların çok ilgisini çeken bazı olaylar karşısında ilgisiz kalmak; böyle durumlarda, gülümseme gibi hoşnutluk ya da ağlama gibi hoşnutsuzluk ifadeleri göstermemek.
- Başkalarının duygularını anlamada yetersizlik: Üzülen, ağlayan, kızan, sevinen vb. kişiler karşısında duyarsız davranmak; örneğin, üzgün birini rahatlatma çabası göstermemek.

B. İletişim Sorunları

5. Dil gelişiminde gecikme:

- İki yaşından büyük olup da tek bir sözcük bile söylememek.
- Üç yaşından büyük olup da iki sözcüklük basit ifadeler (örneğin, 'baba git') kullanmamak.
- Konuşmaya başladıktan sonra basit bir dilbilgisi yapısı kullanmak ya da belli yanlışları tekrarlamaya devam etmek.

6. Karşılıklı konuşmada zorluk:

- Karşılıklı konuşma başlatmada, sürdürmede ve sonlandırmada önemli sorunlar göstermek: Örneğin, bir kez konuşmaya başlayınca, konuşmayı uzun bir monolog şeklinde sürdürmek ve karşısındakilerin yorumlarını göz ardı etmek.
- Konuşma konularında seçicilik: Kendi favori konuları dışındaki konularda çok zor ve isteksiz olarak konuşmak.

7. Sıra dışı ya da yinelenen dil kullanmak:

- Başkalarının kendisine söylediklerini yinelemek.
- Televizyondan duyduklarını ya da kitaplardan okuduklarını, ilişkisiz zamanlarda ve bağlam dışı olarak yinelemek.
- Kendisinin uydurduğu ya da yalnızca kendisine anlam ifade eden sözleri yinelemek.
- Aşırı resmîlik ve didaktiklik gibi konuşma özellikleri göstermek.

8. Gelişimsel düzeye uygun olmayan oyun:

- Senaryolu oyunlarda sınırlılık: Oyuncaklarla evcilik, okulculuk, doktorculuk vb. hayali oyunlar oynamamak.
- Sembolik oyunlarda sınırlılık: Bir nesneyi başka bir nesne olarak (örneğin, küpü mikrofon olarak) kullanarak oyun oynamamak.
- Oyuncaklarla alışılmadık biçimlerde oynamak: Örneğin; topu zıplatmak yerine sürekli olarak bir eliyle vurmak, Legoları birbirine takıp bir şeyler yapmak yerine sıraya dizmek vb.
- Sosyal oyunlara ilgisizlik: Küçük yaşlardayken, 'ce-e' vb. sosyal oyunlara karşı ilgi göstermemek.

C. Sınırlı/Yinelenen İlgi ve Davranışlar

9. Sınırlı alanda, yoğun ve sıra dışı ilgilere sahip olmak:

- İlgi takıntıları: Bazı konulara karşı aşırı ilgi duymak ve başka konuları dışlayarak sürekli o konularla ilgili konuşmak, okumak, ilgilenmek vb. istemek.
- Bazı sıra dışı konulara aşırı ilgi duymak: Örneğin; astrofizik, uçak kazaları ya da sulama sistemleri.
- İlgi duyduğu konularla ilgili ince ayrıntıları anımsamak: Kendi favori konularındaki en ince ayrıntıları bile ezbere bilmek.

10. Belli düzen ve rutinlere ilişkin aşırı ısrarcılık:

- Belli etkinlikleri her zaman belli bir sırayla yapmak istemek: Örneğin, arabanın kapılarını hep aynı sırayla kapatmak.
- Günlük rutinlerde değişiklik olmamasını istemek: Örneğin, eve gelirken hep aynı güzergahı izlemek ya da eve geldiğinde önce televizyonu açıp sonra tuvalete gitmek.
- Günlük yaşamdaki değişiklikler karşısında aşırı tepki göstermek: En ufak bir değişiklik karşısında aşırı kaygılanmak ya da öfke nöbeti yaşamak.
- Değişiklikleri daha kolay kabullenebilmek için, meydana gelecek değişikliklerle ilgili önceden bilgi sahibi olmaya gereksinim duymak.

11. Yinelenen (kendini uyarıcı) davranışlar:

- Sıra dışı beden hareketleri: Örneğin; parmak ucunda yürümek, çok yavaş yürümek, kendi ekseni etrafında dönmek, durduğu yerde sallanmak, farklı bir beden duruşuna sahip olmak vb.
- Sıra dışı el hareketleri: Örneğin; ellerini sallamak, parmaklarını gözlerinin önünde hareket ettirmek, ellerini farklı biçimlerde tutmak vb.

12. Nesnelere ilgili sıra dışı ilgiler ve takıntılar:

- Nesnelere sıra dışı amaçlarla kullanmak: Örneğin, oyuncak arabanın tekerleklerini çevirmek ya da oyuncak bebeğin gözlerini-açıp kapamak vb. davranışları tekrar tekrar yapmak.

- Nesnelerin duyuşsal 6zellikleriyle aşırı ilgilenmek: 6rneğin, eline aldığı her nesneyi koklamak ya da g6zlerinin 6n6nde tutarak ve evirip-6evirerek incelemek.
- Hareket eden nesnelere aşırı ilgi g6stermek: 6rneğin; tekerlek ya da pervane gibi d6nen nesnelere, akan su ya da yanıp s6nen ışık gibi hızlı hareket eden g6r6nt6lere uzun s6relerle bakmak.
- Nesne takıntıları: Bazı sıra dışı nesnelere (6rneğin, bir silgi ya da k6c6k bir zincir par6ası) elinden bırakmak ya da g6z6n6n 6n6nden ayırmak istememek.

Otizm tanısı konabilmesi i6in 6ocuğun yukarıda sıralanan 12 belirtiden en az altısını g6steriyor olması; ayrıca, bu belirtilerin en az iki tanesinin sosyal etkileşim sorunları alanından, en az bir tanesinin iletişim sorunları alanından, en az bir tanesinin ise davranış sorunları alanından olması gerekmektedir. Ayrıca, Şu alanlardan en az birinde 66 yaştan 6nce başlayan sorunlar g6zlenmelidir: (a) sosyal etkileşim, (b) sosyal etkileşimde kullanılan dil, (c) sembolik ya da hayali oyun.

Asperger sendromunun tanı 6l6t6ti; birinci b6l6mden en az iki, 66nc6 b6l6mden en az bir belirti g6stermek; 6te yandan ikinci b6l6mde yer alan dil ve iletişim alanından hi6 belirti g6stermemektir. Ek olarak, Asperger tanısı konacak 6ocuklarda zihinsel geliőimde, uyumsal becerilerde ve 6z bakım becerilerinde gerilik olmaması koşulu da aranmaktadır.

Atipik otizm tanısı; 66 b6l6mden en az birinde ileri derecede sorunlar g6r6ld6ęinde, diğer yaygın gelişimsel bozukluk 6l6t6lerinin hi6biri karőılanamadıęında, bir psikiyatrik bozukluk (6rneğin, Őizofreni) tanısı konamadığında ya da otistik belirtiler ileri yaşta ortaya 6ıktığında konmaktadır.

6ocukluk dezente gratif bozukluğu tanısı (a) en az iki yaőa kadar normal gelişim g6zlenmesi; (b) ifade edici dil becerileri, sosyal ya da uyumsal beceriler, tuvalet becerileri, oyun becerileri ve devinsel beceri alanlarından en az ikisinde 6nemli gerilemeler g6zlenmesi; (c) sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarda sıra dışılık g6zlenmesi; (d) diğer yaygın gelişim bozuklukları ya da Őizofreni tanı 6l6t6lerinin karőılanamaması durumlarında konan bir tanıdır.

Rett sendromu tanısı konabilmesi i6in, Şu belirtilerin t6m6n6n g6zlenmesi gerekmektedir: (a) doğum 6ncesi ve sonrasında normal gelişim, (b) doğumdan sonraki beş ay boyunca normal gelişim, (c) doğumda normal baş 6evresi geniőlięi. Belirtilen normal gelişim d6neminden

sonra Şu belirtilerin tümünün varlığı aranmaktadır: (a) baş büyümesinde 5-48 aylık dönemde yavaŐlama, (b) edinilmiŐ el becerilerinin 5-30 aylık dönemde yitilmesi ve takıntılı el hareketlerinin başlaması, (c) sosyal etkileşimde sorunlar, (d) gövde hareketlerinde eŐgüdüm sorunları, (e) alıcı ve ifade edici dil ile devinsel geliŐimde ileri derecede gerilik.

Yukarıda ayrıntılı olarak yer verilen DSM-IV-TR sınıflaması sağlık alanı açısından yapılmış olan bir sınıflama olup Dünya Sağlık rgtnn ICD-10 (International Classification of Diseases) sınıflaması da bu sınıflamaya paraleldir. Ancak, bu sınıflama, eğitim hizmetlerinin planlanmasına doğrudan hizmet etmemektedir. Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığı zel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün engellilere yönelik beş Őubesi (Program Geliştirme ve Kaynaştırma Eğitimi Őubesi, Bedensel Engellilerin Eğitimi Őubesi, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Őubesi, Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitim Őubesi ve zel Yeteneklilerin Eğitimi Őubesi) bulunmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu, ‘sosyal ve duygusal glkler’ altında yer almaktadır. Oysaki, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitsel gereksinimleri sosyal ve duygusal glğ olan öğrencilerden oldukça farklıdır. Örneğin, sosyal ve duygusal glğ olan öğrenciler için ayrı eğitim ortamları gerekmezken, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin önemli bir bölümü, özellikle erken çocukluk ve okulöncesi eğitim döneminde ayrı eğitim ortamlarında bire-bir eğitime gereksinim duyarlar. Böyle bir eğitimi en az iki yıl süreyle aldıktan sonra otizmliler çocukların önemli bir bölümü kaynaştırmaya hazır hale gelebilir (r., Lovaas, 1987). Dolayısıyla, lkemizde eğitim alanında gelişimsel yetersizlik bakıŐ açısı benimsenirse ve otizm spektrum bozukluğu da bu kategori altında yer alırsa, özel eğitim alanına önemli katkılar sağlanabilir. Örneğin, zihin engelliler ğretmenliği lisans programları gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin ğretmenliği lisans programlarına dönüŐtürülebilir (Kırcaali-İftar, basımda). Bu konuda daha ayrıntılı öneriler ilerleyen bölümlerde yer almaktadır.

1.2. Sayısal Durum

1.2.1. Özel Eğitimden Yararlanan ğrencilerin Sayısal Durumu

Yirmi altı Avrupa ülkesindeki duruma bakıldığında (Tablo 1.1), zel eğitimden yararlanan öğrencilerin zorunlu eğitime devam eden ğrenci nüfusu içindeki yüzdelerinin ülkeden ülkeye büyük bir deęiŐkenlik gösterdiği görülmektedir. Türkiye’nin bu ülkelere kıyasla durumunu belirleyebilmek amacıyla, Türkiye’de 2005-06 ğretim yılında zorunlu eğitim çağında olup da

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarından yararlanmış olan tüm özel gereksinimli öğrencilerin toplamı genel öğrenci nüfusuna oranlanmıştır (http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005-2006.pdf). Bu oranlama sonrasında, Türkiye'deki özel gereksinimli öğrencilerin tüm öğrenci nüfusu içindeki oranının %0,7 olduğu belirlenmiştir. Aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 27 Avrupa ülkesindeki yüzdeler karşılaştırıldığında, en fazla özel gereksinimli öğrenciye sahip olan ülkenin Finlandiya (%17,8), en az özel gereksinimli öğrenciye sahip ülkenin ise Türkiye (%0,7) olduğu görülmektedir.

Ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan öğrencilerin genel öğrenci nüfusu içindeki yüzdelerine bakıldığında, Türkiye'nin yine en düşük yüzdeye sahip ülke olduğu görülmektedir. Ancak, bu değer, Türkiye'de özel eğitim alan öğrencilerin çoğunun kaynaştırma ortamlarında eğitim gördüğünü göstermektedir; dolayısıyla, sevindirici bir durumdur. Avrupa ülkeleri arasında kaynaştırma-ayırıştırma oranları açısından da büyük farklılıklar dikkati çekmektedir. Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İsviçre, Letonya, Macaristan ve Slovakya'da özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun ayırıştırma ortamlarında eğitim aldığı görülmektedir. Belçika ve İsviçre'de ise tüm özel gereksinimli öğrencilerin ayırıştırma ortamlarında eğitim gördüğü ve kaynaştırmaya hiç rastlanmadığı söylenebilir.

MEB'den elde edilen ve Türkiye'de 2008-2009 eğitim-öğretim yılı istatistiklerini gösteren verilere göre; resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören otizm tanılı öğrenci sayısı **2.582** olup bu öğrencilerin 306'sı okulöncesi ve ilköğretim bünyesinde kaynaştırma eğitimi, 30'u ortaöğretim bünyesinde kaynaştırma eğitimi, 1.453'ü özel sınıfta eğitim, 793'ü ise OÇEM'lerde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi ve İş Eğitim Merkezi) eğitim almıştır. Bu öğrenciler içinde ilköğretim düzeyinde eğitim almış olanların toplamı **2.403**'tür. Öte yandan, 2009 yılında Türkiye'de RAM'larda otizm tanısı almış çocuk sayısı **10.811**'dir. Görüldüğü gibi, ülkemizde tanı alan otizmliler çocuk sayısı ile okullaşabilen otizmliler çocuk sayısı arasında büyük bir fark vardır. Daha açık bir ifadeyle, eldeki veriler, otizmliler çocukların büyük çoğunluğunun okullaşamadığını göstermektedir. Ayrıca, ülkemizde okulöncesi özel eğitim hizmetleri zorunlu eğitim kapsamında yer alırken, yalnızca 306 otizmliler çocuğun bu hizmetten yararlanıyor olması düşündürücü bir durumdur. Millî Eğitim Bakanı Sayın Nimet Çubukçu da, 1/6/2009 tarihinde yayımladığı genelgeyle bu sorunlara dikkat çekerek eğitim almak için sırada bekleyen otizmliler çocukların saptanması ve tümüne özel eğitim hizmeti sağlanması yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 1.1**Çeşitli Avrupa Ülkelerinde
Özel Eğitimden Yararlanan Öğrencilerin Tüm Öğrenci Nüfusu İçindeki Yüzdeleri***

Ülke	Zorunlu Eğitime Devam Eden Öğrenci Sayısı	Özel Eğitim Kategorisindeki Öğrenci Yüzdesi	Ayrıştırılmış Ortamlardaki Öğrenci Yüzdesi
Almanya	9.159.068	5,3	4,6
Avusturya	848.126	3,2	1,6
Belçika	1.512.453	4,5	4,5
Birleşik Krallık	9.994.159	3,2	1,1
Çek Cumhuriyeti	1.146.607	9,8	5,0
Danimarka	670.000	11,9	1,5
Estonya	205.367	12,5	3,4
Finlandiya	583.945	17,8	3,7
Fransa	9.709.000	3,1	2,6
Hollanda	2.200.000	2,1	1,8
İrlanda	575.559	4,2	1,2
İspanya	4.541.489	3,7	0,4
İsveç	1.062.735	2,0	1,3
İsviçre	807.101	6,0	6,0
İtalya	8.867.824	1,5	0,5
İzlanda	42.320	15,0	0,9
Letonya	294.607	3,7	3,6
Lihtenştayn	3.813	2,3	1,8
Litvanya	583.858	9,4	1,1
Lüksemburg	57.295	2,6	1,0
Macaristan	1.191.750	4,1	3,7
Norveç	601.826	5,6	0,5
Polonya	4.410.516	3,5	2,0
Portekiz	1.098.303	5,8	0,5
Slovakya	762.111	4,0	3,4
Yunanistan	1.439.411	0,9	0,5

* Tablodaki bilgiler 2000’li yılların başındaki durumu yansıtmaktadır.

Kaynak: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_europe_en.doc 2000’li

Öte yandan, Türkiye’de 2009-2010 öğretim yılında 1860 özel özel eğitim kurumunun hizmet verdiği görülmektedir. Bu kurumların yaklaşık %10’u özel özel eğitim okulu statüsünde olup, geri kalanı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi statüsündedir. Yine 2009 yılı verilerine göre, özel özel eğitim kurumlarına kayıtlı toplam 210.000 öğrenci bulunmaktadır (Sezgin, 2009). Bu öğrenciler içinde otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin oranının ne olduğu belirlenememiştir. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ya da özel özel eğitim okullarındaki destek eğitim birimlerinde haftanın belirli günlerinde saatlik eğitim almaktadır. Bu eğitimlerin, sekiz ders saati bireysel ve/veya dört ders saati grup eğitimi olmak üzere ayda 12 saatlik bölümü MEB tarafından karşılanmaktadır (MEB, 2009). Bu öğrencilerin çoğunluğunun okullaşmamış olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırmayla ilgili duruma bakıldığında, 2008-2009 öğretim yılında ülke çapında toplam 48.325 öğrencinin kaynaştırma eğitimi aldığı; ancak, kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrenci sayısının yalnızca **336** olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de otizmli öğrencilerin kaynaştırmadan neredeyse hiç yararlanamadıklarını göstermektedir.

2. ÖZEL EĞİTİMDE YASAL VE YÖNETSEL DÜZENLEMELER

2.1. Dünyada Yasal ve Yönetsel Düzenlemeler

2.1.1. Avrupa'daki Durum

Çoğu Avrupa ülkesinde özel eğitim sorumluluğu eğitim bakanlığındadır. Fransa ve Portekiz'de ise bu sorumluluk farklı bakanlıklar tarafından paylaşılmaktadır. Avrupa'da bazı ülkelerde özel eğitim hizmetlerinin merkezi değil yerel düzeyde yürütülmesi yönünde bir eğilime de rastlanmaktadır. Örneğin, Finlandiya'da belediyeler, İngiltere ve Hollanda'da ise yerel eğitim yönetimleri özel eğitim hizmetlerini yürütmekte ve finanse etmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b).

Avrupa ülkeleri arasında, tanımlanan özel gereksinim kategorileri açısından önemli farklılıklara rastlanmaktadır. Örneğin, Danimarka yalnızca birkaç kategori tanımlarken, Polonya onu aşkın kategori tanımlamakta, çoğu ülke ise 6 ila 10 arasında değişen sayıda kategori tanımlamaktadır. Ülkeler arasındaki farklılıklar, belli kategorilerin yaygınlığıyla değil, yasal ve yönetsel düzenlemelerle ilişkilidir. Zihin engeli, pek çok ülkede ayrı bir özel eğitim kategorisi olarak yer alırken, bazı ülkelerde (ör., Finlandiya, İngiltere, İrlanda ve Norveç) öğrenme güçlüğü kategorisinin içinde değerlendirilmekte ve hafif, orta, ileri düzeyde, karmaşık öğrenme güçlüğü vb. biçimlerinde alt gruplara ayrılmaktadır. Otizm ise, çoğu ülkede zeka geriliği, zihinsel yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü gibi kategorilerden birinin içinde düşünülürken, birkaç ülkede (ör., Almanya ve Lüksemburg) ayrı kategori olarak ele alınmaktadır. İspanya'da ise otizm ile ileri derecede kişilik bozuklukları (serious personality disorders) bir arada sınıflandırılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin Avrupa'daki en dezavantajlı gruplar arasında yer aldığı düşünülmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b; European Intellectual Disability Research Network, 2003).

Avrupa ülkeleri, özel eğitim sistemleri açısından üç grupta toplanabilir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b):

- a. Tek sistem yaklaşımı: Bu grupta yer alan ülkelerde, hemen tüm özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitimin bir parçası olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sistem,

özel eğitim alanında ‘bütünleştirme’ (inclusion) olarak adlandırılan ve tüm okulların birer ‘kaynaştırma’ okulu olarak eğitim verdiği sistemin özelliklerini göstermektedir. Tek sistem yaklaşımını benimseyen ülkelere örnek olarak İspanya, İsveç, İtalya, Norveç ve Portekiz verilebilir.

- b. Karma sistem yaklaşımı: Eğitim sistemi, genel ve özel eğitimin karması biçiminde işlemektedir. Danimarka, Fransa, Finlandiya ve İrlanda bu grupta yer alan ülkeler arasındadır.
- c. İkili sistem yaklaşımı: Bu gruptaki ülkelerde iki ayrı eğitim sistemi vardır: genel eğitim sistemi ve özel eğitim sistemi. Bu yaklaşımı benimseyen ülkelerde özel gereksinimli öğrenciler esas olarak ayrıştırılmış ortamlarda eğitim görmektedirler. Hatta bu ülkelerin bazılarında genel eğitime ve özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeler de ayrıdır. İkili sistem uygulayan ülkelere örnek olarak Belçika ve İsviçre verilebilir. Çeşitli ülkelerde ise (ör., Almanya ve Hollanda) bu gruptan karma sistem grubuna geçme yönünde bir çaba gözlenmektedir.

Türkiye’deki özel eğitim sistemi yukarıdaki sınıflama açısından değerlendirildiğinde, ikili sistem yaklaşımı özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Halen ülkemizde genel eğitim ve özel eğitim olarak iki ayrı sistem bulunmaktadır. Bu durum, yasal düzenlemelerde yer alan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gereğince yürütülmesini ve başarıya ulaşmasını engellemektedir. Çünkü genel eğitim yöneticileri ve öğretmenleri, yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik bilinç, bilgi ve beceri donanımından yoksundur. Dolayısıyla, ülkemizde halen mevcut olan ikili sistemden karma sisteme geçme yönünde adımlar atılmasında büyük yarar vardır.

Avrupa’da erken müdahale (early intervention) ve erken eğitim (early education) birbirinden ayrılmakta ve ikisi de çok önemsenmektedir. Erken müdahale hizmetlerinin çocuğa olduğu kadar aileye de yönelik olması gereği vurgulanmaktadır. Tüm bu hizmetlerin amacına ulaşabilmesi için disiplinler arası çalışmanın çok önemli olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca, erken müdahale hizmetlerinin sunulmasından sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim yönetimlerinin tümü sorumlu tutulmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

Avrupa’da özel eğitim okullarını kaynak merkezine dönüştürme yönünde yoğun bir çaba gözlenmektedir. Bu merkezlere farklı adlar (ör., bilgi merkezi, uzmanlık merkezi, kaynak

merkezi vb.) ve farklı sorumluluklar verilebilmektedir. Kaynak merkezlerinin yaygın sorumlulukları şunlardır: (a) öğretmen yetiştirmeye, ders açmak vb. etkinlikler yoluyla katkıda bulunmak, (b) bilgi, araç-gereç, yöntem vb. paylaşımını teşvik etmek, (c) kaynaştırma ortamlarına ve ailelere destek sağlamak, (d) öğrencilere kısa süreli ya da yarı-zamanlı destek sunmak, (e) iş yaşamına geçişi kolaylaştırmak. Bu merkezler, farklı ülkelerde ya da bölgelerde, görece olarak, daha merkezi ya da yerel düzeyde çalışabilmektedirler. Bazı ülkeler, özellikle de İskandinav ülkeleri, bu merkezlerin işleyişi konusunda, diğer ülkelere kıyasla daha deneyimli durumdadırlar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b).

Son yıllarda hemen tüm Avrupa ülkelerinde kaynaştırma, yasal düzenlemeler içinde yer almaktadır. En fazla kaynaştırma öğrencisine sahip ülkelerin başında kuzey Avrupa ülkeleri (Danimarka, Finlandiya ve Norveç) ve Akdeniz ülkeleri (İspanya, İtalya ve Portekiz) gelmektedir (Bakınız, Tablo 1.1). Öte yandan, kabaca bir hesaplamayla tüm Avrupa ülkelerindeki özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %2'si halen kaynaştırmadan uzak olarak ayrıştırılmış ortamlarda eğitim görmektedir. Avusturya, Hollanda ve İngiltere'de, çocuklarının hangi eğitim ortamında (kaynaştırmada mı yoksa ayrıştırmada mı) eğitim göreceğine karar vermede ailelere önemli ölçüde söz hakkı tanınmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerinde ise ailelerin görüşü ikinci planda kalmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b).

Pek çok Avrupa ülkesinde, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu programlar, özellikle kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için vurgulanmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programında, hem kaynaştırma ortamının gerektirdiği düzenleme ve uyarlamalar, hem de öğrencinin gösterdiği ilerlemelerin nasıl değerlendirileceği betimlenmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, aynı zamanda, paydaşlar olan aileler, öğretmenler ve diğer uzmanlar arasında bir sözleşme görevi de görmektedir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda sınıf öğretmeni birinci derecede sorumlu paydaş olarak algılanmaktadır. Gerektiğinde, destek hizmetlerin sağlanması için planlama da bu programlar aracılığıyla yapılmaktadır. Ancak, çoğu ülkede, öğretmene sağlanan destek aracılığıyla öğrenciye dolaylı olarak hizmet sunma eğilimi olmasına karşın, işleyişte halen öğrenciye doğrudan hizmet sağlanması uygulamaları yaygındır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

On beş Avrupa ülkesinde yürütülen bir araştırma (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003c), kaynaştırmanın bu ülkelerin tümünde yaygın olarak uygulandığı bulgusuyla sonuçlanmıştır. Kaynaştırma ortamlarında yaşanan en büyük zorluğun, kaynaştırma öğrencilerinin duygusal-davranışsal sorunlarıyla başa çıkmak olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin yararına olan uygulamaların, tüm öğrencilerin yararına olduğu görüşü de ortaya çıkmıştır. Etkili uygulamalar olarak ise; (a) işbirlikli öğretim, (b) işbirlikli sorun çözme, (c) akran öğretimi, (d) karma grup öğretimi, (e) esnek öğretim programı uygulaması, (f) sürekli ve sistematik değerlendirme belirlenmiştir.

Bazı Avrupa ülkelerinde, Türkiye’de de olduğu gibi, her okul öğrencilerinin başarısıyla değerlendirilmektedir. Bu ülkelerde, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını düşürmesinden ötürü okullar kaynaştırma öğrencisi kabul etme konusunda isteksiz davranabilmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuk ailelerinin bazıları da, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi aksattığını düşündükleri için, çocuklarını kaynaştırmanın yer almadığı okullara vermeyi yeğlemektedirler. Özel gereksinimli öğrenci kabul edip etmeme kararının okullara bırakıldığı ülke ya da bölgelerde durum daha da karmaşık bir hal almaktadır. Bu sorun bazı ülkelerde özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin karşı karşıya kaldığı en önemli sorun olarak gösterilmektedir. Örneğin, özel okulların büyük bir çoğunluğu kaynaştırma öğrencisi kabul etmek istememektedir. Pek çok Avrupa ülkesi için ve Türkiye için söz konusu olan bir diğer önemli sorun da, özel gereksinimli öğrencilerin aldığı eğitimin ve sonuçlarının yeterince izlenmemesidir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b).

Avrupa’da kaynaştırmayla ilgili yaşanan sorunlar somut olarak da görülmeye başlanmıştır. Örneğin, İngiltere’de Ulusal Öğretmenler Sendikası’nın yedi yerel eğitim bölgesindeki 20 okulda yürüttüğü bir araştırma, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamadığı, diğer öğrencilere olumsuz etkiler yaptığı ve öğretmenleri bunalttığı biçiminde bulgularla sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin beslenme tüpü ya da bez değiştirme gibi sorumluluklarla baş edemediklerinden söz edilmiştir. Bu gibi nedenlerden dolayı meslekten ayrılan öğretmen oranında önemli bir artış olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrenci anne-babalarının, çocuklarının ilerleyememesi, diğer öğrencilerin anne-babalarının ise çocuklarının eğitiminin aksaması nedeniyle rahatsız oldukları dile getirilmiştir (Times Online, 2006).

Avrupa'daki kaynaştırma uygulamalarının görünümü, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin gelişimi için bir araç olmaktan çok, başlı başına bir amaç olarak algılandığını düşündürmektedir.

2.1.2. ABD'deki Durum

ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar Eğitim Yasası (PL 94-142: Education for All Handicapped Children Act), 2004 yılında yerini Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasına (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act) bırakmıştır. 2001 yılında ise ABD'de Hiçbir Çocuğun Geri Bırakılmaması Yasası (NCLB: No Child Left Behind) çıkarılmıştır. IDEA öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklı bir yasayken, NCLB okulların sorumluluklarına (accountability) odaklanmıştır. IDEA ve NCLB, her eyaletin yıllık yeterli ilerleme (adequate yearly progress) tanımı yapmasını ve bu tanım çerçevesinde her özel gereksinimli öğrenci için performans amacı saptamasını gündeme getirmiştir. Böylece, bir anlamda, ABD'de genel ve özel eğitim ayrımı ortadan kalkmıştır. Denebilir ki, daha önceki yıllarda ABD'de kaynaştırma fiziksel yerleştirmeye yakın bir uygulamayken, IDEA ve NCLB sayesinde, müfredat ve öğretimin niteliğini artırarak başarıyı garantileme hedefli bir uygulamaya dönüşmüştür. Bu yeni uygulamanın etkileri ise, ortaöğretimden mezun olan özel gereksinimli öğrenci sayısındaki artışla kendini göstermektedir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2006).

ABD'de son çıkan özel eğitim yasasında yer alan bir başka hüküm de eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalara (evidence-based practices) yer verilmesidir. Ancak, hangi uygulamaların bilimsel-dayanaklı uygulama sayılacağı; dahası, öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara nasıl ulaşacağı, bunları nasıl öğreneceği ve nasıl kullanacağı belirgin değildir. Bu nedenle, ABD'deki Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children) gibi sivil toplum kuruluşları, hangi uygulamaların bilimsel-dayanaklı uygulama sayılacağı konusunda ölçüt geliştirmektedir. Belirlenen uygulamaların öğretmenlerin kullanımına sunulmasında da sivil toplum kuruluşları öncü roller üstlenmektedir (CEC, 2006).

ABD Eğitim Bakanlığı, kaynaştırmayı başarıya ulaştırmak için, öğretmenler ve aileler tarafından kullanılmak üzere öğretim materyalleri hazırlamakta ve bu materyalleri web

sayfasından kullanıma sunmaktadır (Office of Special Education Programs, 2006). 2006-07 öğretim yılının başında web sayfasında yer alan materyaller şunlardır:

Değerlendirme:

- Büyük-Ölçekli Değerlendirme
- Alternatif Değerlendirme
- İlerlemeyi İzleme
- Öğretimin Etkileri (RTI - Response to Intervention)

Öğretim Uygulamaları:

- Ana Sınıfı ile 3. Sınıf Arası İçin Okuma-Yazma
- Sosyal Etkileşim ve İletişim
- Ergen Okur-Yazarlığı

Davranış:

- Okul Çapında Davranışsal Uygulamalar

Uyarlamalar:

- Öğretim ve Değerlendirme Uyarlamaları

ABD’de dikkati çeken bir başka özellik, eğitimi tamamlayıcı nitelikteki bazı uygulamaların (örneğin, uygulamalı davranış analizi) eyaletlerin Sağlık Bakanlıkları (örneğin, Wisconsin eyaleti) ya da özel sağlık sigortaları tarafından karşılanmasıdır.

Avrupa ve ABD’deki özel eğitim uygulamaları karşılaştırıldığında, ABD’de özel gereksinimli öğrencilere etkili öğretim sağlama yönünde daha somut adımlar atıldığı ve Avrupa’daki durumun tersine, ABD’de kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin gelişimi için bir araç olarak algılandığı söylenebilir.

2.2. Türkiye’de Yasal ve Yönetmelik Düzenlemeler

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün özel eğitim alanındaki çalışmaları, 6 Haziran 1997 tarihinde yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde yürütülmektedir. Bu kanun

hükümündeki kararnamenin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir.

573 Sayılı Kanun Hükümünde Kararname’de, özel eğitim; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özürlülüğün önlenmesi, özürülülerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümlenmesi ve özürülülerin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını bütünlük içinde değerlendirmesi amacıyla hazırlanan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükümünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun; 07.07.2005 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Türkiye, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesini 2007 yılında imzalayan ilk ülkeler arasında yer almaktadır. Sözleşmenin ihtiyari ek protokolünü de 28 Eylül 2009’da imzalayarak ratifiye etmiştir (United Nations, 2010). Bilindiği gibi, ek protokolü kabul eden ülkelerdeki engelli hakkı ihlallerinde, iç hukuk yollarıyla sonuca ulaşamayan durumlarda, uluslar arası mercilere başvurmak mümkün olabilecektir.

5378 sayılı Özürlüler Kanunu ile 573 Sayılı Kanun Hükümünde Kararname’ye dayalı olarak hazırlanan ve 31 Mayıs 2006 tarihinde yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sağlanacak hizmetler yasal olarak güvence altına alınmıştır. Bu yönetmelikte yer alan özel gereksinim kategorileri şunlardır:

1. Birden fazla yetersizliği olan bireyler
2. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler
3. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler
4. Duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler
5. Görme yetersizliği olan bireyler
6. İşitme yetersizliği olan bireyler
7. Ortopedik yetersizliği olan bireyler

8. Otistik bireyler
9. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler
10. Serebral palsili bireyler
11. Süreğen hastalığı olan bireyler
12. Üstün yetenekli bireyler
13. Zihinsel yetersizliği olan bireyler

Zihinsel yetersizliği olan bireyler de kendi içinde hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak dörde ayrılmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de yasal olarak tanımlanmış 16 ayrı özel gereksinim kategorisi olduğu görülmektedir. Bu durumda Türkiye Avrupa ülkeleri arasında en fazla sayıda özel gereksinim kategorisine sahip ülke görüntüsündedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimde verilen hizmetler ile birlikte yaygın eğitim, aile eğitimi, erken çocukluk dönemi eğitimi, evde eğitim ve kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ve ölçütleri belirlenmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde en az sınırlandırılmış eğitim ortamından söz edilmektedir. Yasal düzenlemede bu kavramın yer alması yerindedir. Böylece, özel gereksinimli öğrencinin öncelikle kaynaştırma ortamına yerleştirilmesi, bunun öğrenci yararına olmadığı durumlarda özel sınıfa, özel sınıfın da uygun olmadığı durumlarda ise özel eğitim okuluna yerleştirme yapılması öngörülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencinin hangi eğitim ortamına yerleştirileceği kararı verilirken öğrencinin velisinin görüşünün de dikkate alınması yönetmelik maddesi olarak yer almaktadır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında dikkate alınacak hususlar 15 ayrı husus halinde [Madde 23 (2)], başarının değerlendirilmesiyle ilgili hususlar ise 12 ayrı husus halinde [Madde 24 (1)] sıralanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminden söz edilmektedir. Bu birimin okul/kurum müdürünün veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında şu üyelerden oluşacağı öngörülmektedir [Madde 72 (2)]:

- a) Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen

- b) Bir rehber öğretmen
- c) Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen
- ç) Öğrencinin sınıf öğretmeni
- d) Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri
- e) Öğrencinin velisi
- f) Öğrenci

Yukarıda belirtilen birimin bireyselleştirilmiş eğitim programını nasıl hazırlayacağı, uygulayacağı ve denetleyeceği de yönetmelikte açıklanmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla ilgili olarak yönetmelikte yer alan bu hükümler, ABD'deki yasal düzenlemeleri çağrıştırmaktadır. Ancak, bu çalışmaların gereğince yürütülmesinin ülkemiz koşullarında ne denli zor olduğu da bir gerçektir. Yaşanan zorlukların başında, öğretmen yetiştiren programlarda gerekli bilgi, beceri, uzmanlık, uygulama deneyimi ve haklarla ilgili bilinç kazandırılmaması sonucunda gerek öğretmenlerin, gerekse yöneticilerin bu konudaki yetersizliği gelmektedir. Bilindiği gibi, Avrupa ülkelerinde müfredatlar kaynaştırmaya uygun hale getirilebilmek amacıyla esnekleştirilmektedir. Türkiye'deki müfredatlar da bu açıdan gözden geçirilmelidir. Ayrıca, gezici öğretmenlik kurumu da ülkemizde işlevsel ve yaygın hale getirilememiştir. Bu zorlukların temel kaynakları, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından önerilen şu özelliklerle örtüşmektedir: (a) öğrenci özellikleri (örneğin, dezavantajlı ailelerden gelmek), (b) öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin özellikler (örneğin, öğretmenlik becerileri), (c) eğitimin içeriğine ilişkin özellikler (d) öğrenme ortamlarına ilişkin özellikler. Bu etmenlerin en önemli belirleyicileri ise yönetim ve finansmandır (ERG, 2008). ERG tarafından yapılan değerlendirmeye paralel olarak, ABD'deki son yasal düzenlemelerde çok önemli bir yere sahip olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim ve değerlendirme uyarlamalarından, 'Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır' [Madde 23 (2)-i)] şeklinde yer almaktadır.

Türkiye'de otizmli çocukların eğitimi kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarının yanı sıra OÇEM'lerde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi) yapılmaktadır. 2009-2010 öğretim yılında Türkiye çapında toplam 33 OÇEM bulunmakta olup, bunların beşinde İş Eğitim Merkezi, onunda ise okulöncesi eğitim sınıfı da bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'deki özel eğitime ilişkin düzenlemelerin, dünyadaki eğitime, özellikle de ABD'deki gelişmelere paralellik gösterdiği söylenebilir. Türkiye'de özel eğitim alanında çalışan üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, tıpkı ABD'de olduğu gibi bu konuda Türkiye'de öncülük yapabilirler. Örneğin, Türkiye'de özel eğitim alanında yeni uygulamalar başlatılmadan önce bunların bilimsel-dayanaklı olup olmadığının belirlenmesine ilişkin neler yapılması gerektiği konusunda bilgilendirme çalışmaları yürütebilirler. Ayrıca, bilimsel-dayanaklı uygulama olduğu belirlenen uygulamaların Türkiye'ye getirilmesi konusunda da öncü rol üstlenebilirler. Örneğin, Tohum Otizm Vakfı Okulu açılmadan önce otizm alanında bilimsel-dayanaklı uygulamalarıyla tanınan ABD'deki PCDI (Princeton Child Development Institute) adlı otizm spektrum bozukluğu okuluyla işbirliği yapılmıştır. İleride yapılacak girişimlerde de benzer süreçlerin izlenmesiyle, sınırlı kaynakların çok daha verimli kullanılması sağlanabilir.

3. ÖZEL EĞİTİMDE PERSONEL YETİŞTİRME

3.1. Dünyada Personel Yetiştirme

3.1.1. Avrupa'daki Durum

Avrupa'da pek çok ülkede özel eğitim öğretmenleri iki aşamalı bir eğitimle yetiştirilmektedir. Birinci aşamada (initial training), genel öğretmenlik formasyonu kazandırılmaktadır. Birinci aşamanın nerede gerçekleştiği (üniversite, akademi, kolej vb.) ile süresi ve içeriği, ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Birinci aşamada hemen tüm ülkelerde, farklılaşan yoğunlukta, özel eğitim bilgi ve becerisi de kazandırılmaktadır. Az sayıda ülkede ise (Almanya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İspanya ve Slovakya) birinci aşamada, genel eğitimin yanı sıra özel eğitim formasyonu da kazandırılabilir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

Birinci aşamayı tamamlayıp da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak isteyenler, az sayıda ülkede zorunlu, çoğu ülkede ise isteğe bağlı olan ikinci aşama eğitimi (supplementary training) tamamlamaktadırlar. Bazı ülkelerde ikinci aşamaya devam edebilmek için profesyonel öğretmenlik deneyimi aranırken, bazı ülkelerde aranmamaktadır. Profesyonel öğretmenlik deneyimi arayan ülkelerde, deneyim süresinin uzunluğu açısından da önemli farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, İngiltere'de bir yıllık deneyim yeterli görülürken, Yunanistan'da en az beş yıllık deneyim koşulu aranmaktadır. İkinci aşama, bazı ülkelerde, hizmet içi eğitim programı şeklinde düzenlenmektedir. Ayrıca, ikinci aşamada, Almanya ve Lüksemburg dışındaki ülkeler, kategorik olmayan; daha açık bir ifadeyle, farklı özür gruplarıyla çalışmaya olanak veren bir eğitim sunmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

3.1.2. ABD'deki Durum

Önlisans Programları

ABD'de gelişimsel yetersizlik ya da zihin engelliler alanında iki yıllık önlisans programları vardır. Bu programların mezunları, özel eğitim öğretmeni yardımcısı olarak okullarda çalışabildikleri gibi, grup evi danışmanlığı ya da iş eğitimi teknisyenliği gibi işler de

yapabilmektedirler. Ayrıca, önlisans mezunları, özel eğitimde lisans tamamlama programlarına da devam edebilmektedirler (Tidewater Community College, 2006).

Lisans Programları

ABD'nin pek çok eyaletinde özel eğitim öğretmenleri lisans programlarıyla yetiştirilmektedir. Lisans programları, genel olarak özel eğitimde açılabilirdiği gibi, belli bir özel gereksinim grubuna yönelik olarak da açılabilir. Bazı eyaletlerde ise, özel eğitim alanında lisans düzeyinde eğitim verilmeyip; ilişkili bir dalda (ör., genel eğitim öğretmenliği, çocuk gelişimi ya da psikoloji) lisans derecesine sahip olanlar, özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yaparak ya da sertifika programı tamamlayarak, özel eğitim öğretmeni olmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programları

ABD'deki bazı eyaletlerde, özel eğitim alanında bir lisans derecesi tek başına yeterli olmamakta, lisans derecesine ek olarak bir de özel eğitim öğretmenliği sertifikası istenmektedir. Örneğin, ABD'nin Arizona eyaletinde, tüm resmi okullarda ve özel okulların çoğunda özel eğitim öğretmenliği yapabilmek için, özel eğitim öğretmenliği sertifikası gerekmektedir. Ayrıca, bazı eyaletler sertifikayı da yeterli bulmamakta, sertifikaya ek olarak bir de sınav yapmaktadırlar. Örneğin, Arizona Eğitim Bakanlığı, tüm öğretmen adaylarında, AEPA (Arizona Educators Proficiency Assessment) sınavında başarı koşulunu aramaktadır (Teacher Education Partnership Commission, 2006). Bazı özel eğitim öğretmenliği sertifika programları ise, yalnızca, genel eğitim alanında geçerli öğretmenlik sertifikasına sahip olan adayları kabul etmektedir. Örnek olarak ABD'deki Indiana Wesleyan Üniversitesi'nin Internet üzerinden yürüttüğü özel eğitim öğretmenliği sertifika programı verilebilir (SEDO, 2006).

Lisansüstü Sertifika Programları

Lisansüstü sertifika programları; ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi birkaç ülkede, yeni bin yılın personel yetiştirme açılımı olarak görülmektedir. Bu programlar, hem profesyonel gelişime olanak sağlamakta, hem de dileyen öğrencilerin lisansüstü derece programlarına geçiş yapmalarını olanaklı kılmaktadır. ABD'de yapılan bir araştırmada, 2000'li yılların başında 40 kadar üniversitede, 2005'lere gelindiğinde ise 400 civarında

üniversitede çeşitli dallarda lisansüstü düzeyde sertifika programları açıldığı belirtilmektedir. Özellikle de eğitim, sağlık bilimleri, işletme ve bilişim alanlarında açılan lisansüstü sertifika programları dikkat çekmektedir (Patterson, 2006).

ABD’de özel eğitim öğretmeni açığı, lisansüstü sertifika programlarıyla kapatılmaya çalışılmaktadır. Özel eğitim alanında açılan lisansüstü sertifika programları, kuramsal ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bazı programların kredi koşulu minimum 12 iken, pek çok program 18 ya da daha fazla kredinin tamamlanmasını öngörmektedir. Genel olarak gelişimsel yetersizlik alanında açılan lisansüstü sertifika programları olduğu gibi (ör., University of Kentucky, ABD), belirgin olarak zihin engelliler (ör., University of New Haven, ABD) ya da otizm spektrum bozukluğu alanında açılan programlara da rastlanmaktadır.

ABD’de ve Kanada’da, otizm spektrum bozukluğu alanında çok fazla sayıda lisansüstü sertifika programı görülmektedir. Bu programların bazıları genel olarak otizm alanında (ör., Penn State, ABD), bazıları otizmde davranışsal uygulamalar gibi daha özel bir alanda (ör., University of Massachusetts, ABD) bazıları ise otizm ve davranış bilimleri/davranış analizi alanında (ör., Algonquin College, Kanada) açılmaktadır. Bu programların bağlantılı olduğu birimler arasında ise büyük bir farklılık dikkati çekmektedir. Örneğin, bu programlar psikoloji ya da özel eğitim bölümlerinin bünyesinde açılabilirdiği gibi, sürekli eğitim merkezi ya da yarı-zamanlı eğitim okulu gibi birimlerin içinde de yer alabilmektedir. Hangi ad ve içerikte olursa olsun, bu programlar örgün olarak, İnternet üzerinden ya da karma yürütülebilmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu alanında yürütülen lisansüstü sertifika programlarında yer alan derslerin belli başlıları şunlardır:

Zorunlu Dersler:

- Uygulamalı Davranış Analizi
- Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylerin Özellikleri ve Eğitimleri

Seçmeli Dersler:

- Davranışsal Eğitim
- Aile Eğitimi
- Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma
- Sözel ve Alternatif İletişim Becerilerinin Kazandırılması

- Kaynaştırma
- Uygulamalı Araştırma Yöntemleri

Otizm spektrum bozukluğu alanındaki lisansüstü sertifika programlarının hızla yaygınlaşmasının en önemli nedenlerinden biri, programların sunulduğu ülkelerde bazı eyaletlerin ya da okulların otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle çalışacak öğretmenler için böyle bir sertifikayı zorunlu tutmasıdır. Örneğin, ABD'deki Delaware Otizm Programı'nda çalışacak öğretmenlerde, en az 15 kredilik lisansüstü sertifika dersini tamamlamış olma koşulu aranmaktadır (DAP, 2006).

3.2. Türkiye'de Personel Yetiştirme

3.2.1. Zihin Engelli Öğrencilere Personel Yetiştirme

Türkiye'de zihin engellilerle çalışacak öğretmenler eğitim fakülteleri özel eğitim bölümlerine bağlı dört yıllık lisans programlarıyla yetiştirilmektedir. Halen Türkiye'de 11 üniversitede zihin engellilerin öğretmenliği alanında lisans programı bulunması, olumlu bir durum olarak görünmektedir (Bakınız, Tablo 3.1). Ancak, bu programların çoğunda gözlenen öğretim üyesi yetersizliği çok önemli bir sorundur (Bakınız, Tablo 3.2). Bu eksikliğin bir an önce giderilmesi için YÖK ve ilgili Üniversiteler tarafından ivedilikle girişimde bulunulmalıdır. Ayrıca, var olan programlardaki öğretim üyesi yetersizliği giderilmeden, Türkiye'de zihin engellilerin öğretmenliği alanında yeni lisans programı açılması düşünülmemelidir.

Öğretim üyesi eksikliğini bir an önce kapatmak için, zihin engelliler alanındaki donanımlı üniversitelerin doktora programlarının kontenjanlarının artırılması ve yurtdışına doktora öğrencisi gönderilmesi teşvik edilmelidir. Ayrıca, yeterli yabancı dile sahip olmayan adaylara Türkiye'de belli üniversitelerde ya da merkezlerde yabancı dil öğretebilmek için düzenlemeler yapılmalıdır. TÜBA ve TÜBİTAK'ın yürütmekte olduğu 'Yurtiçi-Yurtdışı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programı', Türkiye'deki üniversitelerde doktora yapmakta olan öğrencilere bir yıl süreyle yurtdışında bir üniversitenin doktora programından yararlanma imkanını sunmaktadır. Benzeri bursların özel eğitim alanında yoğun olarak sağlanması, Türkiye'de bu alanda nitelikli öğretim üyesi yetiştirme çabalarına önemli katkılarda bulunacaktır. Ayrıca, doktorasını Türkiye'de yapmış genç öğretim üyelerine yurt dışında altı ay ile bir yıllık dönemlerle doktora sonrası çalışma bursları sağlanması da, özel eğitim

alanındaki öğretim üyesi niteliğini artırıcı bir rol oynayacaktır. Belirtilen özelliklerdeki bursların sağlanmasında, devlet kuruluşları kadar, sivil toplum kuruluşlarının da katkısı olabileceği düşünülmektedir. Zihin engellilerin öğretmenliği alanında lisans programı başlatmayı düşünen üniversiteler, öncelikle, ileriye dönük öğretim elemanı sağlama girişimlerinde bulunmalıdırlar. Ayrıca, öğretim üyesi eksikliği olan özel eğitim bölümleri, YÖK tarafından başlatılan Farabi öğretim üyesi değişim programından ya da Avrupa’da öğretim üyesi değişimini düzenleyen Erasmus programından yararlanarak, yurtiçinde ve dışında özel eğitim alanında donanımlı üniversitelerden konuk öğretim üyesi desteği alabilirler.

Halen Türkiye’de 12 üniversitede zihin engelliler öğretmeni yetiştirilmekte ve bunların dokuzu mezun vermektedir. Bu üniversitelerden 11’i merkezi yerleştirmeye öğrenci almış olup 2009-2010 yılı için toplam kontenjanları 699’dur (Bakınız, Tablo 3.3). Mustafa Kemal Üniversitesi de 2009-2010 öğretim yılında ek yerleştirmeye zihin engelliler öğretmenliği programına öğrenci almıştır. Öte yandan, 2008-2009 öğretim yılında dokuz üniversiteden mezun olan zihin engellilerin öğretmeni sayısı yalnızca 343’tür. Dolayısıyla, tabloda görülen rakamlar, son yıllarda meydana gelen kontenjan artışlarını göstermektedir. MEB yetkilileri, zihin engelliler öğretmeni açığının yaklaşık 6.500 olduğunu bildirmektedir. Bu ihtiyacın mevcut 12 üniversitenin yetiştireceği zihin engelliler öğretmenleriyle kapanması olanaksızdır. Bu nedenle, Türkiye’deki zihin engelliler öğretmeni eksikliği, MEB tarafından sınıf, branş ve emekli öğretmenlere yönelik açılan kısa süreli sertifika programlarıyla geçici olarak çözülmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, sertifika programlarının çoğu, yalnızca özel eğitim sertifikasına sahip öğretmen sayısını artırmakta, nitelik artırmada ise son derece yetersiz kalmaktadır. Bu tür kısa süreli programlar sisteme katılacaklara sertifika sağlama amaçlı değil, sistemde çalışan öğretmenlerin niteliğini artırma amaçlı olarak hizmet içi eğitim programı şeklinde açılmalıdır. Aksi takdirde, sertifikayla verilen yetki ve özlük haklarının yol açtığı haksız rekabetin önlenmesi mümkün olmayacaktır. Halen yürütülmekte olan sertifika programlarının başarısız olmasının belli başlı nedenleri şunlardır: (a) ders içeriklerinin ve sunumunun uygun olmaması, (b) alanında uzman olmayan öğretim elemanlarının görev yapması, (c) sınıfların aşırı kalabalık olması, (d) derslik koşullarının uygun olmaması, (e) derslerin eksik yapılması, (f) sertifikanın sınav başarısına bağlı olmaksızın verilmesi, (g) dersleri yürüten öğretim elemanlarının performansı ile ilgili geri bildirim alınmaması, (h) devamsızlığa müsamaha gösterilmesi.

Türkiye’deki özel eğitim öğretmeni eksikliğinin kısa sürede giderilmesinde en uygun seçenek olarak görünen sertifika programlarının daha nitelikli duruma getirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de kısa sürede yaşama geçirilebilecek bir alternatif sertifika sistemi olarak, dünyadaki örnekleri önceki bölümde verilmiş olan lisansüstü sertifika programları düşünülebilir. Bu programlara, belli bir alanda öğretmenlik lisans derecesine sahip olan adaylar kabul edilebilir. Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde zihin engellilerin eğitimi alanında lisansüstü düzeyde açılmakta olan derslerden sertifika programı öğrencilerinin de yararlanması sağlanabilir. Bu öğrenciler, lisansüstü eğitim koşullarını da sağlamaları durumunda, sertifika programlarından lisansüstü programlara geçiş yapabilirler. Ayrıca, belli sayıda dersi başarıyla tamamladığı halde öğrenimini bitiremeyen lisansüstü öğrencilerin sertifika sahibi olmaları da sağlanabilir. Hepsinden önemlisi, dersler lisansüstü düzeyde yürütüleceği için, lisansüstü sertifika programını, yalnızca belli düzeyde başarı gösterebilen öğrenciler bitirebilecektir. Ancak, unutulmamalıdır ki, lisansüstü sertifika programlarının açılabilmesi ve talep görebilmesi, bu sertifikaların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmasıyla; dahası, Bakanlık tarafından üniversitelerden talep edilmesiyle olanaklı olacaktır.

Personel yetiştirmeyle doğrudan ilişkili bir diğer önemli konu da öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve ders içerikleridir. 2006-07 öğretim yılında Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinin lisans programları YÖK tarafından güncellenmiş ve programlara ‘özel eğitim’ ve ‘kaynaştırma’ konularında dersler eklenmiştir (Bakınız, Ek 1). Bunlar olumlu gelişmeler olmakla birlikte, ders içeriklerinin dünyadaki çağdaş gelişmeleri yansıtmada ne derece başarılı olacağı belirsizdir. Dolayısıyla, derslerin belli içeriklerde ve standartlarda okutulması için de bazı önlemler düşünülmelidir. Daha açık bir ifadeyle, bu dersleri okutacak donanımda öğretim elemanları yetiştirilmeli ve yeni ders kitapları yazılması teşvik edilmelidir.

Tablo 3.1

2009-2010 Öğretim Yılında Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programları

Üniversite	Zihin Engelliler Öğretmenliği	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Görme Engelliler Öğretmenliği	Üstün Zekahlar Öğretmenliği
Abant İzzet Baysal	+			
Anadolu	+	+		
Ankara	+			
Gazi	+		+	
İstanbul				+
Karadeniz Teknik	+	+		
Maltepe*	+			
Marmara	+			
Ondokuz Mayıs	+	+		
Sakarya	+			
Selçuk	+			
Trakya*	+			
Toplam	11	3	1	1

Tablo 3.2
Türkiye’deki Üniversitelerde
Zihin Engelliler Öğretmenliği Alanında Çalışan* Doktoralı Öğretim Elemanı Sayıları

Üniversite	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Doktoralı Öğr./Araş. Görevlisi	Toplam
Abant İzzet Baysal	-	-	6	1	7
Anadolu	2	5	9	2	18
Ankara	2	3	1	2	8
Gazi	1	1	1	4	7
Karadeniz Teknik	-	-	-	-	-
Maltepe	-	-	2	-	2
Marmara	-	-	1	-	1
Mustafa Kemal	-	-	2	-	2
Ondokuz Mayıs	-	-	-	-	-
Sakarya	-	-	-	-	-
Selçuk	-	-	2	-	2
Trakya	-	-	1	-	1
Toplam	5	9	25	9	48

* Özel eğitim alanında doktora ve/veya doçentliği ve/veya profesörlüğü olup zihin engelliler alanında ders veren ve/veya araştırma yapan öğretim elemanları.

Tablo 3.3

Türkiye’deki Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarının Kontenjanları

Üniversite		2009-10 Öğretim Yılı Kontenjanı
Abant İzzet Baysal		52+52 (1. ve 2. öğretim)
Anadolu		62
Ankara		52
Gazi		52
Karadeniz Teknik		52+52
Maltepe		36+9 (Bursuz+Burslu)
Marmara		52
Ondokuz Mayıs		52+52 (1. ve 2. öğretim)
Sakarya		41
Selçuk		52
Trakya		31
Toplam		699

Kaynak: ÖSYM (2009).

* Bu programlar 2009-2010 öğretim yılında açılmıştır.

3.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Personel Yetiştirme

Ülkemizdeki tüm otizmlili çocukların yarısının tanı alamamış olabileceğinin, yarısının ise kaynaştırmaya devam edebileceğinin varsayılması durumunda, özel eğitim öğretmenine gereksinimi olan 25 bin otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrenci söz konusu olduğu düşünülebilir. Dört öğrenciye bir öğretmen düştüğü hesaba katıldığında, Türkiye’de şu anda, otizm spektrum bozukluğu alanında yetişmiş en az 6 bin özel eğitim öğretmenine gereksinim olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrenciler yalnızca Türkiye’de değil dünyanın hemen her yerinde, özel eğitim çabalarından en az yararlanan özel gereksinimli öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmenleri, temel düzeyde genel ve özel eğitim bilgi ve becerisine sahip olmalıdırlar (ör., bireyselleştirme, sınıf yönetimi, etkili öğretim vb.). Otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel nitelikler ise şunlardır: (a) otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, (b) sosyal etkileşim becerisi kazandırma yöntemleri (ör., sosyal öyküler, videoyla model olma vb.), (c) iletişim becerisi kazandırma yöntemleri (ör., fırsat öğretimi, yanlışsız öğretim, PECS, repliklerle iletişim öğretimi vb.), (d) bağımsız yaşam becerisi kazandırma yöntemleri (ör., etkinlik çizelgeleri, toplum temelli öğretim vb.), (e) duyuşsal ve çevresel düzenlemeler (ör., görsel stratejiler, rutinler vb.), (f) olumlu davranışsal destek (Simpson, 2004). Bu niteliklerin çoğu, otizmde en etkili ve bilimsel dayanakları en yüksek yöntem olan uygulamalı davranış analizine (ABA: Applied Behavior Analysis) dayalıdır (NAC, 2009).

Otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilere, özellikle de Asperger sendromlular dışında kalan gruba yönelik eğitim çalışmaları, çok farklı biçim ve içeriklerde çalışmayı gerektirebilmektedir. Örneğinin, pek çok çocuk, çok erken yaşta, bire-bir, yoğun ve kesintisiz davranışsal eğitim aldığıında en hızlı ilerlemeyi gösterebilmektedir. Ya da, grup içinde çok yoğun bire-bir davranışsal eğitim verilmesi gerekebilmektedir. Tüm bu özellikler, otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin çok özel donanımlara sahip olmalarını gerektirmektedir.

Türkiye’de ise otizm spektrum bozukluğu tanıli öğrencilere öğretmen ya da uzman yetiştirmeye yönelik bir lisans ya da lisansüstü programı yoktur. Dolayısıyla, zihin

engellilerin öğretmenleri, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle de çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Ancak, yukarıda belirtildiği gibi, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin eğitim gereksinimleri, diğer özel eğitim gruplarının gereksinimlerinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle, zihin engelliler öğretmenleri, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle çalışırken önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla, zihin engelliler alanında değil de gelişimsel yetersizlik alanına öğretmen yetiştirilmesi; ayrıca, üçüncü sınıftaki kuramsal derslerle ve dördüncü sınıftaki uygulamayla öğretmen adaylarının otizm ya da zihin engeline uzmanlaşması sağlanmalıdır.

Lisansüstü sertifika programlarının, Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu alanı için de çok uygun bir seçenek olacağı düşünülmektedir. Örneğin, Anadolu Üniversitesi’nde İnternet üzerinden yürütülen e-geyop (Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenliği) yüksek lisans programına paralel bir lisansüstü sertifika programı açılabilir. Bu program, ülkemizde, zihin engelli ve otizm spektrum bozukluğu tanılı grupların her ikisini de dikkate alarak açılmış olan tek lisansüstü programdır. E-geyop programında halen var olan derslere bir ya da iki yeni seçmeli ders eklenmesiyle, bu program otizm spektrum bozukluğu alanında örnek bir lisansüstü sertifika programına dönüşebilir. MEB’in açtığı kısa süreli sertifika programlarını tamamlayan öğretmenlere de bir lisansüstü sertifika programını tamamlamak için 2-3 yıl gibi bir süre tanınabilir. Tanınan sürede lisansüstü sertifika alamayanlar öğretmen yardımcısı statüsüne geçirilebilir. Böylece, öğretmenler arasındaki eşitsizlik kademeli olarak giderilmiş olur. Ayrıca, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin niceliği ve niteliği kısa sürede önemli bir artış gösterebilir.

3.2.3. Kaynaştırma Ortamlarına Personel Yetiştirme

Hafif ve orta derecede zihin engelliler ile otizm spektrum bozukluğu yelpazesinde hafif grup içinde yer alan öğrencilerin çoğu (örn. Asperger sendromlular), eğitimlerini kaynaştırma ortamlarında kolaylıkla sürdürebilirler. Ülkemizde genel eğitime öğretmen yetiştiren programlarda bu öğrenci gruplarının özelliklerine ve eğitimlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmaması nedeniyle, kaynaştırmanın başarısı tümüyle şansa kalmaktadır. Ancak, YÖK’ün eğitim fakülteleri için hazırladığı yeni lisans programlarına bakıldığında, 17. Millî Eğitim Şurası kararlarında da yer aldığı gibi, sınıf ve okulöncesi öğretmeni adaylarına özel eğitime ve kaynaştırmaya ilişkin dersler okutulmaya başlandığı görülmektedir (Bakınız, Ek 3). Bu derslerin zorunlu ya da seçmeli olarak okutulma durumu, üniversiteye ve bölüme göre

farklılaşmaktadır. Bunlar her ne kadar sevindirici gelişmeler olsa da, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği programı olan üniversitelerin çoğunda özel eğitim alanında öğretim elemanı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu derslerin tüm üniversitelerde gereğince ve tüm özel gereksinim kategorilerini kapsayacak şekilde okutulması mümkün olamayacaktır. Niteliğin artırılması için ise, bu dersleri okutacak öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilmesi şeklinde bir uygulamanın Türkiye çapında başlatılması düşünülebilir.

3.2.4. Yardımcı Personel Yetiştirme

Türkiye’de çocuk gelişimi ve eğitimi alanında meslek liseleri ve önlisans programları vardır. Ancak, özel eğitim alanında bu tür programlar yoktur. Dolayısıyla, önlisans düzeyinde özel eğitim alanında yardımcı personel yetiştirilmeye başlanmasında büyük yarar görülmektedir. Bu elemanlar otizm, zihin engeli vb. alanlarda uzmanlaşabilirler ve yapılacak düzenlemelerle sınıflarda öğretmen yardımcısı olarak ya da evlerde ev eğitmeni olarak da çalışabilirler. Ayrıca, 160 saatlik sertifika programını tamamlayan öğretmenlerin de ‘özel eğitim’ öğretmeni olarak değil, yukarıda belirtildiği şekilde çalışmaları düşünülebilir.

4. ÖZEL EĞİTİMLE İLİŞKİLİ DİĞER HİZMETLERE YÖNELİK PERSONEL YETİŞTİRME

4.1. Dil ve Konuşma Terapisti Yetiştirme

4.1.1. Dünyada Dil ve Konuşma Terapisti Yetiştirme

Gelişimsel yetersizliğe ya da otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin önemli bir bölümünde, çeşitli tür ve derecelerde iletişim sorunlarına rastlanmaktadır. Bu sorunların giderilmesinde ise dil ve konuşma terapistlerinin önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Mesleki etik ve standartları ASHA (American Speech, Language and Hearing Association), IALP (International Association for Logopedists and Phoniatriests), RCSLT (Royal College of Speech and Language Therapists), ve CPLOL (Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists/Logopedists in the European Union) tarafından ortaklaşa belirlenen Dil ve Konuşma Terapisi mesleğinin tanımı ana hatlarıyla şöyle yapılmaktadır (ASHA, 2003; CPLOL, 1993; IALP, 1998; RCSLT, 2003): "Dil ve konuşma terapisti/patologu insan iletişimi ve dil (lisan) ile ilgilenir ve nedenlerine bakmaksızın çocuklarda, ergenlerde, yetişkinlerde ve yaşlılarda tüm konuşma, ses, yutma bozuklukları ve/veya yazıyla ifade edilen dil (lisan) bozukluklarını tedavi eder. Dil ve konuşma terapisti/patologu, insan iletişimi ve ilgili bozuklukların önlenmesi, ayırıcı tanısı, değerlendirmesi, tedavisi ve bilimsel incelemesinden sorumlu bir meslek erbabıdır." Ayrıca, söz konusu birlikler mesleki eğitime bir standart getirmişlerdir. Özellikle CPLOL, Bologna süreci çerçevesinde eğitim standartlarına uymayan Avrupa Birliği ülkelerini gerekli düzenlemeleri yapmaları konusunda denetlemektedir. Bu süreç çok yakında ülkemiz için de gündemde olacaktır. Dolayısıyla, dil ve konuşma terapistliği, sertifika programları ya da kurslarla yetiştirilebilecek bir meslek dalı değildir (CPLOL - Napoli 1 Mayıs 1998).

Dil ve konuşma terapistliği eğitiminin kapsamına bakıldığında, konuşma ve dil sorunlarının çok disiplinli özelliklerini yansıtacak, ekip çalışmasını gerektiren geniş bir içeriğe sahip bir program öngörülmektedir. Bu bağlamda biyo-medikal bilimler (KBB, işitme, yutma, nöropatoloji, anatomi, fizyoloji ve sinir sistemi, foniyatri) dil bilimleri (sesbilimi ve sesbilgisi, psikodilbilim, nörodilbilim), davranış bilimleri (psikoloji, nöropsikoloji, kognitif bilimler), konuşma ve dil patolojisi, gerontoloji, özürlülük ve belirli sendromlar, eğitim ve sağlık

sistemlerinin organizasyonu, enformatik, etik ve yasal düzenlemeler ve araştırma becerileri kapsamlı bir ders programı beklenmektedir.

Dil ve konuşma terapistleği eğitiminin en temel özelliklerinden biri de, aday terapistlere kuramsal bilgileri klinik pratiğe uygulayabilme becerisinin kazandırılması için her yaştan (çocuk-ergen-yetişkin-yaşlı) bireylerle, tüm iletişim sorunlarını kapsayacak biçimde değişik kliniklerde/ortamlarda (okul, hastane, klinik, vb merkezlerde) en az 400 saatlik uygulama yapma zorunluluğunun da bulunmasıdır. Meslek unvanı ve çalışma izni için genelde Avrupa Birliği ülkelerinde lisans derecesi zorunluluğu yeterli görülmekte, Belçika ve Hollanda'da ise dört yıllık lisans üzerine yüksek lisans derecesinde eğitim alma koşulu aranmaktadır. ABD'de ise dört yıllık lisans ya da yukarıdaki ilişkili dallardan birinde lisans üzerine yüksek lisans derecesi alma zorunluluğu vardır. Alınan diplomalar ülkelerin yetkili mesleki birlikleri ya da sağlık kurumları tarafından onaylanmaktadır. Dil ve konuşma terapistleri tüm sağlık ve eğitim sektörlerinin yanı sıra, kendi özel kliniklerinde de serbest olarak mesleklerini icra edebilmektedirler.

4.1.2. Gelişimsel Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet Sağlamada Dil ve Konuşma Terapistinin Rolü ve Sorumluluğu

Önceki bölümlerde özellikleri tanımlanan otizm spektrum bozukluğunda gözlenen temel iletişim sorunları, dilin biçimini (dilbilgisi) ve anlamını edinme ve sosyal etkileşim içinde kullanma ve konuşma yoluyla aktarmada güçlük olarak özetlenebilir. Bu nedenle, dil ve konuşma terapistleri tanı ve terapide önemli görevler üstlenir. Amerikan Nöroloji Akademisi ve Çocuk Nörolojisi Birliği otizm spektrum bozukluğu tanılama süreci ilkelerini belirlemek için multidisipliner bir ekip oluşturmuştur. Bu ekipte psikiyatr, nörolog, pediatrist, psikolog, dil ve konuşma terapisti/patologu, odyolog ve uğraşı terapisti bulunmaktadır. Hemen tüm ülkelerde dil ve konuşma terapisti, tanı sürecinde otizm spektrum bozukluğunu otizm spektrum bozukluğuyla örtüşen ya da karıştırılabilen dil ve konuşma bozukluklarından ayırmak ya da eşlik edebilecek diğer dil ve konuşma bozukluklarının ayırıcı tanısını koymak için nicel ve nitel değerlendirmeler yapmak; ayrıca, eğitim ve terapi konusunda özel eğitime yönlendirmek, özel eğitim öğretmenleri, aile ve diğer personele danışmanlık etmek ve/veya doğrudan müdahalelerde bulunmakla yükümlüdür (ASHA, 2006a; 2006b; RCSLT, 2003). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışacak dil ve konuşma terapistlerinin dil–konuşma konusunda yetkin olmanın yanı sıra, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin

kendilerine özgü özellikleri nedeniyle, özelleşmiş donanımlara sahip olmaları da gereklidir. Bu donanımlar ise, hizmet-öncesi eğitimler sırasında alınacak ek derslerle ve ve hizmet-içi eğitimlerle olanaklı olabilir. Örneğin, ASHA (2006a; 2006b), bu donanımı otizm spektrum bozukluğuna özgü olarak 11 genel başlık altında toplamıştır: (1) otizm spektrum bozukluğunun özellikleri, (2) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleriyle çalışma, (3) otizm spektrum bozukluğunu tarama, (4) otizm spektrum bozukluğunun ayırıcı tanısı, (5) otizm spektrum bozukluğuna yönelik eğitim programı planlama için değerlendirme, (6) özel eğitim öğretmenleri ve diğer personelle danışmanlık ve işbirliği için gerekli beceriler, (7) otizm spektrum bozukluğuna doğrudan hizmet verecek dil ve konuşma terapistleri için mesleki beceriler, (8) yasal ve yönetsel düzenlemeler, (9) hizmet modelleri, (10) yaşam kalitesi artırma, (11) bilimsel-dayanaklı araştırma becerileridir.

4.1.3. Türkiye’de Dil ve Konuşma Terapisi Alanının Durumu

Ülkemizde uluslararası görev tanımlarına uygun unvana sahip dil ve konuşma terapistlerinin sayısı oldukça yetersizdir (Konrot, 2004; Topbaş, Konrot, Ege, 2002; Topbaş ve Özdemir, 2001). Bu alanda yurtdışında yetişmiş öğretim üyelerinin katkılarıyla Anadolu Üniversitesi'nde Sağlık Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak 2000 yılında Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı açılmış ve bu anabilim dalında lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) yoluyla dil ve konuşma terapistleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu program ASHA ve CPOLOL ilkelerine uygun olarak yapılmış olup ve uluslar arası üniversitelerle işbirliği içinde yürütülmektedir. Her yıl ABD ve AB ülkelerinden öğretim üyeleri getirilerek program desteklenmektedir. Lisansüstü programlara dil ve konuşma bozukluklarının multidisipliner özelliğine uygun 4 yıllık lisans mezunları alınmaktadır (ör., özel eğitim öğretmeni, psikolog, dilbilimci, fizyoterapist vb.). Yüksek lisans programı tezli ve tezsiz olarak 3-4 yıllık sürede “dil ve konuşma terapisti unvanı” ile mezun vermektedir. Doktora programı ise 4-5 yıllık bir sürede ve belirli bir alanda uzmanlaşmayla tamamlanmaktadır. 2009 yılı itibariyle ülkemizde 53 yüksek lisans mezunu dil ve konuşma terapisti bulunmaktadır. Yurt dışında eğitimini tamamlayıp dönen öğretim üyeleri ve alanda çalışan uzmanlarla birlikte (8 uzman) bu sayı 61 olmaktadır. Dil ve konuşma terapisi alanında uzmanlaşarak odyoloji programlarından mezun olanlar ve öğretim üyeleri ile birlikte dil ve konuşma bozukluğu alanında çalışanların sayısının yaklaşık 220 civarında olduğu görülmektedir (Topbaş, 2010; basımda).

Dil ve konuşma bozuklukları, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nce belirlenen özel

gereksinim kategorileri içinde kendi başına bir kategori oluşturmanın yanı sıra; işitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, serebral palsisi vb. olan çocuklara eşlik eden en temel sorunlar arasındadır. Dolayısıyla, dil ve konuşma terapistliğinin hedef kitlesi çok geniştir. Bu alanın gelişmiş olduğu ülkeler arasında yer alan ve nüfusu Türkiye'nin yaklaşık yarısı kadar olan Kanada'da 2005 yılında kayıtlı dil ve konuşma terapisti sayısının 6.300'ün üzerinde olduğu rapor edilmiştir (CASLPA, 2005). Kanada örneğinden yola çıkarak, ülkemizdeki dil ve konuşma terapisti gereksiniminin de en az 6.000 olduğunu öne sürmek olasıdır. Dil ve konuşma terapistlerinin yaklaşık dörtte birinin gelişimsel yetersizlik alanında uzmanlaşmaları öngörüldüğünde, Türkiye'de gelişimsel yetersizlik alanında uzmanlaşmış en az 1.500 dil ve konuşma terapistine ivedilikle gereksinim olduğu çıkarılması yapılabilir. Bu yetersizliğin en kısa sürede giderilebilmesi için, dil ve konuşma terapisti yetiştirmek amacıyla dört yıllık lisans programları açılmalıdır. Bu programların açılabilmesi ve yürütülebilmesi için gerekli öğretim üyesi kaynağını yaratabilmek içinse, lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına öğrenci gönderilmesinde büyük yarar görünmektedir. Ayrıca, özel eğitim okullarında ve diğer özel eğitim kurumlarında dil ve konuşma terapistlerinin zorunlu eleman olması sağlanmalıdır.

4.2. Fizyoterapist ve Uğraşı Terapisti Yetiştirme

4.2.1. Dünyada Fizyoterapist ve Uğraşı Terapisti Yetiştirme

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların rehabilitasyon programlarında fizyoterapi (physical therapy - PT) ve uğraşı terapisi (occupational therapy - OT, ergotherapy) birbirini tamamlayan önemli alanlardır. Fizyoterapi; hareket bozukluğuna yol açan her türlü gelişim geriliği, yaralanma, hastalık ve yaşlılıkta, ağrı ve fonksiyon bozukluklarında uzman bir hekimin tanısı sonrası fizyoterapiye özgü değerlendirme yöntemlerini kullanarak çeşitli tedavi yaklaşımlarını planlayıp uygulamaya yönelik bilgi ve becerinin yer aldığı, sağlık ve yaşam kalitesinin artırılmasında önemli görevleri olan bir alandır. Uğraşı terapisi ise, kişinin günlük yaşamını kolaylaştırmaya ve fiziksel ve sosyal çevresi ile uyum içinde yaşayabilmesi için fiziksel ve uyumsal yeteneklerinin gelişimini sağlamaya yönelik terapi yaklaşımları uygulayan ve bu konularda rehberlik hizmeti sağlayan bir alandır.

Yurtdışındaki fizyoterapist ve uğraşı terapisti yetiştirme modellerine bakıldığında, özellikle rehabilitasyon alanının gelişmiş olduğu Kuzey Avrupa ülkelerinde bu alandaki okulların 3

veya 4 yıllık, ABD ve Kanada’da ise 4 yıllık lisans eğitimi verdikleri görülmektedir. Yine bu ülkelerde lisans programı için belirtilen sürenin dışında belli sürelerle staj zorunluluğu eğitim süresini daha da uzatmaktadır. Ayrıca, bu okulların çoğunun müfredatında gelişimsel yetersizliği olan çocukların temel sorunlarından biri olan “duyu bütünlüğü” ile ilgili dersler de yer almaktadır.

4.2.2. Gelişim Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet Sağlamada Fizyoterapistin ve Uğraşı Terapistinin Rolü ve Sorumluluğu

Gelişim yetersizliği olan çocuklarda fizyoterapi hizmetlerinin başlıca hedefi, hareket sistemini ilgilendiren sorunları gidererek günlük yaşam etkinliklerindeki bağımsızlığı artırmaktır. Uğraşı terapisinin başlıca amaçları ise; günlük yaşamın gerektirdiği işlevsel becerileri geliştirmek, duyu-algı bütünlüğüne katkıda bulunmak ve bireyi uygun bir işe yönlendirmektir. Otizm spektrum bozukluklarında fizyoterapist ve uğraşı terapisti çocuğun özellikle duyu bütünlüğü bozuklukları, devinsel gelişimindeki gecikmeleri, özbakım ve günlük yaşam becerilerindeki yetersizlikleri belirlemeye yönelik gözlem ve değerlendirmeler yaparak çocuğa özel terapi programı geliştirip uygular. Bunun yanında, çocuğun bakımını üstlenen kişileri çevresel düzenlemelerle ilgili bilgilendirerek çeşitli durumlara özel çözümler üretir (Case-Smith ve Miller, 1999; Miller, Kuhaneck ve Glennon, 2001).

Duyusal bütünleştirme (sensory integration), günlük yaşamda bizi saran dünyadan ve vücudumuzdan elde ettiğimiz bilgilerin nörolojik olarak organize edilme işlemidir. Bu da omurilik ve merkezi sinir sisteminde gerçekleştirilmektedir. Beynimiz duysal bilgileri etkin biçimde işlediğinde, uygun yanıt otomatik olarak oluşturulur. Modülasyon ise, merkezi sinir sistemine gelen duysal bilginin akışını dengeler. Duyusal bütünleştirme terapisi, dünyada, duysal bütünleştirmeye ilgili ek eğitim görmüş fizyoterapistler ve uğraşı terapistleri tarafından uygulanan bir terapi yöntemidir (Piek ve Dyck, 2004).

4.2.3. Türkiye’de Fizyoterapi ve Uğraşı Terapisi Alanlarının Durumu

Türkiye’de fizyoterapi alanında 4 yıllık lisans eğitimi tamamlayan öğrencilere Sağlık Bakanlığı tarafından “fizyoterapist” unvanı verilmektedir. Türkiye’de 2009-2010 öğretim yılında 19 üniversitede fizyoterapi eğitimi verildiği görülmekte olup bunların önemli bir bölümü henüz mezun vermeye başlamamıştır (ÖSYM, 2009):

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kemal Demir FTR YO
2. Acıbadem Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Sağlık YO
4. Ahi Evran Üniversitesi, FTR YO
5. Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
6. Dokuz Eylül Üniversitesi, FTR YO
7. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Sağlık YO
8. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
9. Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri YO
10. İstanbul Üniversitesi, FTR YO
11. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık YO
12. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
13. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
14. Muğla Üniversitesi, Sağlık YO
15. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hayat Sağlık YO
16. Pamukkale Üniversitesi, FTR YO
17. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
18. Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
19. Yeditepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi

Türkiye’de yaklaşık 4.000 fizyoterapistin çalışmakta olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu fizyoterapistlerin çoğu hastanelerde nöroloji, ortopedi, nöroşirurji vb. bölümlerinde yetişkinlerin rehabilitasyonunda çalışmaktadır. Bunun yanında dal merkezleri, klinikler ve spor kulüplerinde de birçok fizyoterapist istihdam edilmektedir. Pediatrik rehabilitasyon alanında, dolayısıyla, gelişim yetersizliği olan çocuklarla çalışan fizyoterapist sayısının oldukça az olduğu düşünülmektedir. Türkiye’deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayısı dikkate alındığında, bu alanda çalışan fizyoterapist sayısının 2.000 olduğu varsayılabilir. Ancak, bu sayı Türkiye’deki fizyoterapist gereksinimini karşılamamaktadır. Rehabilitasyon kurumlarındaki yöneticiler fizyoterapist bulmakta yaşadıkları sıkıntıları sürekli dile getirmektedirler. Bu alandaki fizyoterapist açığı ise yanlış yollarla, örneğin, beden eğitim öğretmenlerini eğiterek, kapatılmaya çalışılmaktadır.

Türkiye’de uğraşı terapisi alanında lisans eğitimi veren herhangi bir üniversite bulunmamaktadır. Ancak, Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon

Yüksekokulu bünyesindeki İş ve Uğraşı Tedavisi Ünitesi 1981 yılından beri bu alanda çalışmaktadır ve ENOTHE (European Network of Occupational Therapy in Higher Education) üyesidir. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde de 1996 yılından bu yana açılan yüksek lisans ve doktora programları ile fizyoterapistlerin uğraşı terapisi alanında uzmanlaşmaları mümkün olmaktadır. Türkiye'deki uğraşı terapisti sayısının 30 civarında olduğu söylenebilir. Bu alandaki eksikliği fark eden bazı yetkililer Kocaeli Üniversitesi'ne bağlı Yahya Kaptan Meslek Yüksekokulu'nda 2 yıllık İş ve Uğraşı Tedavisi programını başlatmışlardır. Ergoterapistler Derneği de, uğraşı terapisi alanıyla ilgili Türkiye'de kurulmuş ilk ve tek sivil toplum kuruluşudur ve Türkiye'de bu alanın gelişmesi, bu alanda dünya standartlarına uygun olarak eğitim veren lisans programlarının açılması ve gerekli yasal düzenlemelerin yapılmasıyla ilgili çalışmalara başlamıştır (Kayıhan, 2006).

Türkiye'de fizyoterapi lisans programlarında Pediatrik Nöroloji, Fizyoterapide Seminer ve İş ve Uğraşı Tedavisi dersleri kapsamında otizm spektrum bozukluklarında tanı ve tedaviye yönelik eğitim verilmektedir. Ancak yine de, yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu alanında çalışan fizyoterapistler sayıca yetersizdir ve uğraşı terapisti ise yok denecek kadar azdır. Duyusal bütünleştirme terapisiyle ilgili olarak ise fizyoterapi lisans eğitimi sırasında bir dönemlik ders okutulmaktadır; ayrıca, uğraşı terapisi alanında yüksek lisans yapanların bu alanda uzmanlaşmaları mümkündür (Kayıhan, 2006).

Türkiye'nin uğraşı terapisti gereksinimini yordamak için de Kanada'daki durum temel alınabilir. Kanada Uğraşı Terapistleri Birliği'ne kayıtlı 7.200 uğraşı terapisti bulunduğu belirtilmektedir (CAOT, 2007). Öyleyse, Türkiye için de en az bu kadar uğraşı terapistine ivedilikle gereksinim olduğu öne sürülebilir. Yetiyecek uğraşı terapistlerinin en az dörtte birinin gelişimsel yetersizlik alanında uzmanlaşmaları hedeflendiğinde, Türkiye'nin gelişimsel yetersizlik alanında çalışmaya uygun donanımda en az 1.500 uğraşı terapistine ivedilikle gereksinimi olduğu öne sürülebilir. Diğer alanlarda olduğu gibi uğraşı terapisi alanında eleman yetiştirilebilmesi için de, öncelikle bu alanda öğretim üyesi yetiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bu alanda da yurtdışına yüksek lisans ve doktora öğrencisi göndermekte büyük yarar görünmektedir. Ayrıca, yasal düzenlemelerde uğraşı terapisi ilişkili hizmet olarak tanınmalı ve özel eğitim kurumlarında bu hizmete talep oluşturulmalıdır.

4.3. Sosyal Hizmet Uzmanı Yetiştirme

4.3.1. Dünyada Sosyal Hizmet Uzmanı Yetiştirme

Sosyal hizmet; bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların refahlarını artırmaya yönelik çalışmalar yürüten alandır. Refahı engelleyen sorunlar olması durumundaysa, kişilerin kendi kaynaklarını ve toplumun kaynaklarını kullanarak bu sorunların üstesinden gelme becerileri kazanmalarını sağlamayı hedefler. İnsan hakları ve sosyal adalet kavramları, sosyal hizmet alanının en önemli dayanaklarını oluşturur. Sosyal hizmet uzmanlarının başlıca çalışma ortamları; ailelere ve çocuklara hizmet veren kurumlar, sağlık ve ruh sağlığı kurumları ile eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanlarının çoğu devlet tarafından istihdam edilmektedir (CASW, 2007a).

Sosyal hizmet uzmanları Avrupa’da 3 ya da 4 yıllık yüksek öğretim programlarıyla yetiştirilirken; ABD’de ve Kanada’da en az 4 yıllık lisans derecesi koşulu aranmaktadır. Ayrıca, ABD’de pek çok eyalette hizmetiçi ve sürekli eğitimler de gerekli görülmektedir (CASW, 2007a; Lorenz, 2005; www.socialworkers.org).

4.3.2. Gelişim Yetersizliği/Otizm Spektrum Bozukluğu Olanlara Hizmet Sağlamada Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü ve Sorumluluğu

Gelişim yetersizliği olan bireyler ve aileleriyle sürdürülen sosyal hizmet çalışmalarında “sosyal destek” özellikle ağırlık taşır. Sosyal destek kavramı, son yıllarda sosyal hizmet araştırmalarında ve uygulamalarında giderek önem kazanmaya başlamıştır. Sosyal destek, “insanın stresli bir olaya egemen olmasını ve onunla başa çıkmasını kolaylaştıran sosyal çevreden gelen bir geri bildirim”dir. Gelişim yetersizliği olan bireyler için gerekli olan sosyal desteği aile üyeleri, yakın arkadaşları ve meslek sahibi kişiler sağlar. Meslek sahibi kişiler arasında sosyal hizmet uzmanları da yer almaktadır. Sosyal hizmet uzmanları gelişim yetersizliği olan bireylere yardımcı olduğu kadar, ailelerine de yardımcı olur. Aileler, gelişim yetersizliği olan üyelerinin bağımsız yaşamalarında çok kritik bir rol oynar. Bazı aileler resmi bir destek almadan gelişim yetersizliği olan üyelerinin bakımını sağlar; bazıları ise sosyal hizmet uzmanlarının yardımına gereksinim duyar.

Sosyal hizmet uzmanları gelişim yetersizliği olan bireylerle hastanelerde, rehabilitasyon merkezlerinde, ana-çocuk sağlığı merkezlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, mesleki rehabilitasyon merkezlerinde, özürli danışma merkezlerinde, özel eğitim okullarında vb. çalışır. Sosyal hizmet uzmanları gelişim yetersizliği olan bireylerle çalışmalarını üç boyutta yürütür: (a) Gelişim yetersizliği olan bireyler ve aileleriyle sosyal hizmet uygulamaları, (b) Gelişim yetersizliği olan gruplar ve aileleriyle sosyal hizmet uygulamaları, (c) Gelişim yetersizliği olan bireyler ve ailelerine yönelik toplum düzeyinde sosyal hizmet uygulamaları.

Gelişmiş batı toplumlarında özellikle gelişim yetersizliği olan bireyler için düzenlenen aile tipi grup evlerinde hizmet veren sosyal hizmet uzmanlarının, özel eğitimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Grup evlerinde çalışan bir sosyal hizmet uzmanının başlıca görevleri arasında şunlar sayılabilir. (a) ev içi yaşamın düzenlenmesi ve ev içi becerilerin kazandırılması, (b) diğer bireylerle olan ilişkilerin düzenlenmesi ve gerekli etkileşim becerilerinin kazandırılması, (c) yakın çevredeki ve toplumdaki kişilerle ilişkilerin düzenlenmesi (ör., komşular, bakkal, postacı, doktor, tamirci vb.) ve gerekli etkileşim becerilerinin kazandırılması.

Sosyal hizmet uzmanlarının gelişim yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek ediniminde de önemli rolleri vardır. İş ve meslek edinmiş olanlarını çalışma ortamlarında sürekli ziyaret ederek kendilerinden beklenen performansı ve bu ortamlarda kendilerinden beklenen sosyal davranışların geliştirilmesinde destek vermektedirler. Bireyin yaşadığı çevrede olası olumsuz durumların gelişmesini engellemek amacıyla sosyal çevreyi de gelişimsel yetersizliği olan bireye karşı hazırlamaktadırlar.

4.3.3. Türkiye’de Sosyal Hizmet Alanının Durumu

Ülkemizde 2009 yılında dört yıllık lisans programlarıyla sosyal hizmet uzmanı yetiştirmek üzere öğrenci alan yedi üniversite olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2009):

1. Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
2. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
3. Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi
4. Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
5. Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
6. Selçuk Üniversitesi, Konya Sağlık YO

7. Yalova Üniversitesi, Yalova İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Lisans programlarının yanı sıra Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler Önlisans Programıyla, sosyal hizmet alanına yönelik ara eleman yetiştirilmektedir. 2009-2010 öğretim yılında bu programa 8 bine yakın öğrenci kaydolmuştur (ÖSYM, 2009). Bu öğrencilerin özel eğitim, psikiyatri vb. alanlarda ve grup evi personeli ya da işyeri destek personeli gibi hizmetleri yerine getirecek şekilde uzmanlaşmaları sağlanabilir.

Son otuz yılda ülkemizde yaklaşık 2.800 sosyal hizmet uzmanının yetiştirildiği düşünülmektedir. Ağırlıklı olarak hastanelerde ve SHÇEK'e bağlı kurumlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının gelişim yetersizliği olan bireylerle çalışmaları son yıllarda başlamıştır. Ancak, yeterli sayıda ve nitelikte sosyal hizmet uzmanı bulunmaması, bu çabaları çok olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, var olan programlar incelendiğinde, gelişim yetersizliği olan bireyler ve özel eğitim konularının programlarda neredeyse hiç yer almadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, ülkemizde daha fazla üniversitede sosyal hizmet uzmanı yetiştiren bölüm açılmalıdır ve bu bölümlerin programlarına gelişim yetersizliği olan bireylerin özellikleri ve doğrudan bu bireylere sunulan sosyal hizmetlerle ilgili dersler eklenmelidir. Ayrıca, önlisans programlarıyla sosyal hizmet alanına grup evi elemanı ya da işyeri destek elemanı gibi ara eleman yetiştirmek de bir olasılık olarak değerlendirilmelidir. Örneğin, ABD'de yüzlerce yüksek okulda (community college) sosyal hizmet asistanı (social work assistant/human services assistant) yetiştirilmektedir. Sosyal hizmet asistanlığının 2010'lu yıllarda ABD'de en çok talep edilen meslekler arasında yer alacağı da vurgulanmaktadır (Central Community College, 2010).

Kanada Sosyal Hizmet Birliğine kayıtlı 16.000 sosyal hizmet uzmanı olduğu bildirilmektedir (CASW, 2007b). Bu rakam Türkiye için de hedeflendiğinde ve Türkiye'de halen 2.500 kadar sosyal hizmet uzmanının çalışmakta olduğu varsayıldığında, gereksinimin 13.500 olduğu öne sürülebilir. Gelişimsel yetersizlik alanı için de dörtte bir ölçütü benimsendiğinde, Türkiye'de gelişimsel yetersizlik alanında çalışabilecek donanımda en az 3.000 sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğu düşünülebilir. Diğer alanlarda olduğu gibi sosyal hizmet alanında da bu hedefe ulaşmak için ivedilikle öğretim üyesi yetiştirilmeli, bu amaçla yurtdışındaki lisansüstü programlara öğrenci gönderilmelidir.

4.4. Diğer Meslek Elemanlarını Yetiştirme

4.4.1. Psikolog Yetiştirme

Özel eğitim alanında, çocukların zihinsel yeteneklerinin değerlendirilmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, hazırlanacak olan eğitimlerden, uygulanacak müdahale yöntemlerine ve terapilere kadar yol gösterici olmaktadır. Ancak, özellikle otizm yelpazesinde yer alan çocukların değerlendirilmesi oldukça uzmanlık gerektirmektedir. Bu nedenle, ülkemizde değerlendirme ve otizm konularında uzman ve deneyimli olan psikologların yetiştirilmesi gerekmektedir.

Çocukların yetenek ve özelliklerinin değerlendirilmesi, uygun programların geliştirilmesinde ve psikolojik ilkeler doğrultusunda müdahale programlarının hazırlanmasında önemli rol oynayacaktır. Sosyal beceriler, iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, kendini yönetme becerileri, baş etme becerileri ve aile desteği gibi konular çalışma alanlarıdır. Evde ve toplumda günlük yaşam becerilerinin öğrenilmesinde; bireyin çevresini düzenlemede ve örgütlemeye; materyal, ortam ve çizelgelerin hazırlanmasında bilinen psikolojik ilkelerden yararlanılmaktadır. Otizmliler çocukların yaşlarıyla ve erişkinlerle etkileşimlerini oluşturabilmek ve artırabilmek için davranış biçimlendirme yöntem ve becerileri uygulanmaktadır. Özellikle küçük yaşta çocuklar için oyun terapi ve ilkelerinin, önemli kazanımlar sağladığı görülmektedir. Daha büyük yaşta olan ve/veya yüksek işlevli otizm özelliği gösterenler bu amaçla düzenlenmiş bilişsel davranışçı yaklaşımlardan yararlanabilirler. Sistemik gevşeme çalışmaları günlük yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etmek, kaygıyı azaltmak ve kontrol etmek için kullanılır.

Aile sistemi içinde üyelerden birinin sorunlu olması ilişkileri önemli ölçüde etkilemekte, zaman zaman yaşantılar, ilişkiler tüketici olabilmektedir. Bu nedenle, anne-babalara ve kardeşlere yönelik yaklaşımların ve desteklerin iletilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde çok sayıda üniversitede psikoloji bölümü bulunmaktadır. Ancak, bu bölümlerin özel eğitime ilişkin dersleri ve uygulamaları yeterli düzeyde değildir. Bu alana yönelik ders ve uygulamaların çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi uygun olacaktır.

4.4.2. Davranış Analisti Yetiştirme

Uygulamalı davranış analizi-UDA (Applied Behavior Analysis-ABA), birey davranışlarını ve bu davranışlarla ilişkili çevresel özellikleri objektif olarak analiz etmeye ve sistematik olarak değiştirmeye yönelik bir psikoloji disiplini. UDA uygulamalarında çeşitli ödül mekanizmaları ve çok gerektiğinde bazı caydırıcı mekanizmalar kullanılarak uygun davranışlar artırılmaya, uygun olmayan davranışlar ise azaltılmaya çalışılmaktadır. UDA'nın üç temel çalışma alanı bulunmaktadır: eğitsel uygulamalar, klinik uygulamalar ve örgütsel davranış yönetimi uygulamaları (ABAI, 2010).

ABD'de 5 binin üzerinde sertifikalı davranış analisti mevcuttur. Bunların büyük bir çoğunluğu lisansüstü eğitimle (lisansüstü sertifika, yüksek lisans ya da doktora programıyla) yetiştirilmektedir. ABD dışında 29 ülkede; çoğu Kanada, İngiltere, İrlanda ve İsrail'de olmak üzere 300'ün üzerinde sertifikalı davranış analisti bulunmaktadır (BACB, 2010). Ülkemizde henüz davranış analisti yetişmemektedir. Ancak, özel eğitim bölümlerinde gelişim yetersizliği alanında UDA araştırmaları ve uygulamaları yürütülmekte ve dersler okutulmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik erken müdahale, özel eğitim, davranış yönetimi, mesleki eğitim, toplumsal bütünleştirme vb. hizmetlerde en etkili yöntemler UDA'ya dayalı yöntemlerdir. Bu yöntemler davranış analistlerinin kendileri tarafından ve/veya bu yöntemleri bilen özel eğitimciler, uğraşı terapistleri, sosyal hizmet uzmanları vb. tarafından uygulanabilmektedir. Dolayısıyla, ülkemizde lisansüstü sertifika ve/veya derece programlarıyla davranış analisti yetiştirme girişimleri bir an önce başlatılmalıdır. Ayrıca, yetişecek davranış analistlerinin ilgili bakanlık birimlerince ve özel kurumlarca istihdam edilmeleri yönünde düzenlemeler de yapılmalıdır.

4.4.3. Mesleki Rehabilitasyon Danışmanı Yetiştirme

ABD başta olmak üzere bazı ülkelerde engelli bireyleri işe hazırlamak ve işe yerleştirmek üzere mesleki rehabilitasyon danışmanları yetiştirilmekte ve istihdam edilmektedir. Mesleki rehabilitasyon danışmanlığı programları lisans düzeyinde ya da lisansüstü düzeyde açılabilir. Mesleki rehabilitasyon danışmanları genellikle eyaletlerde bulunan mesleki rehabilitasyon ofislerinde çalışmaktadır. Bu danışmanlar engelli bireylerin eğitim gördüğü kurumlara giderek mesleğe yönlendirme ve hazırlama hizmetleri sunmakta, iş adaylarıyla

işverenlerin buluşmasına aracılık etmekte ve işe uyum sürecine katkıda bulunmaktadır (Australian Government, 2007).

Farklı özelliklere sahip bireyler için en uygun işlerin neler olduğunu belirlemek için araştırma ve değerlendirme yapmak gerekmektedir. Tipik gelişim gösterenler için bile bunu belirlemek kolay olmamaktadır. Mesleki değerlendirme alanları arasında şunlar yer almalıdır (Levinson ve Palmer, 2005):

- Akademik beceriler (okuma-yazma, matematik, bilgisayar kullanma vb.)
- Özbakım ve günlük yaşam becerileri
- Kişisel ve toplumsal beceriler
- Mesleki ilgiler ve yetenekler
- Mesleki beceriler (iş örnekleriyle, iş başında gözlemlerle, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesiyle vb. değerlendirilmektedir)
- Mesleki olgunluk (kendi özelliklerine ilişkin farkındalık, iş ortamına ilişkin farkındalık, karar verme becerileri vb.)
- İş ortamında gereksinim duyulan uyarlamalar ve destekler (özel bilgisayar ya da klavye, belli durumlarda destek personel, Braille, işaret dili çevirmeni vb.)

Yukarıda belirtilen değerlendirme alanlarının her birindeki güçlü ve zayıf yönler belirlenmelidir. Böylesine kapsamlı bir değerlendirme ancak, içinde mesleki rehabilitasyon danışmanlarının da yer aldığı bir ekip tarafından yürütülebilir ve bu konuda ailenin görüş ve katkıları da büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde mesleki rehabilitasyon danışmanlığı sistematik olarak yapılmamaktadır. Ayrıca, otizmli çocuk ve gençlere hizmet veren OÇEM'lerin yalnızca beşinde (Karabük, İstanbul (2), İzmir ve Sakarya) iş eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde kazandırılan iş becerilerinin belli başlıları galoş yapımı, el sanatları, tarım, seramik, ağaç işleri ve metal işleridir. Bu iş kollarının istihdam açısından ne derece elverişli olduğu belirlenmiş değildir. Bu işlere yönelik atölyeler zihin engelliler iş eğitim merkezlerinde de bulunmaktadır. Oysaki, otizmli bireylerin zihin engellilerden farklı pek çok özelliği de vardır. Bu özelliklerin bazıları onların istihdamı açısından avantaj (ör., sebat), bazıları ise dezavantaj (ör., iletişim sorunları) olabilmektedir. Sonuç olarak, otizmli bireylerin mesleğe yönlendirilmesi ve istihdamı, bu özellikler dikkate alınarak planlanmalıdır. ABD'nin Florida eyaletinde yapılan bir araştırma, mesleki rehabilitasyona harcanan her 1 doların, topluma 16 dolar olarak geri döndüğünü göstermiştir (Hemenway ve Rohani, 1999).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

1. Avrupa ülkeleri arasında, özel gereksinimli öğrenci sayıları ve kaynaştırmada-ayrıştırmada eğitim gören özel gereksinimli öğrenci oranları bakımından önemli farklılıklar vardır.
2. ABD, özel gereksinimli öğrencilere nitelikli hizmet sunma ve etkili öğretim sağlama konusunda somut adımlar atmış bir ülke olarak öne çıkmaktadır.
3. Türkiye’de özel eğitim alanındaki yasal ve yönetsel düzenlemeler, dünyadaki eğilimlere, özellikle de ABD’deki gelişmelere paralellik göstermektedir.
4. Türkiye’de, gelişimsel yetersizliğe, özellikle de otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilere öğretmen ve ilişkili hizmet personeli yetiştirme, özel eğitim alanında çok önemli bir gündem maddesi olarak belirmektedir.
5. Türkiye’de zihin engelli öğrenciler için en az 6.000 ve otizmlı çocuklar için en az 6.000 özel eğitim öğretmenine acilen ihtiyaç vardır.
6. Gelişimsel yetersizlik alanıyla ilişkili en önemli hizmetler arasında olan dil ve konuşma terapisi, uğraşı terapisi ve sosyal hizmet alanlarında da Türkiye’de çok büyük yetersizlikler söz konusudur. Bu alanların gelişmiş olduğu bir ülke olarak Kanada’nın sahip olduğu uzmanların yarısına sahip olabilmesi için Türkiye’nin gelişimsel yetersizlik alanında uzmanlaşmış en az 1.500 dil ve konuşma terapistine, en az 1.500 uğraşı terapistine ve en az 3.000 sosyal hizmet uzmanına gereksinimi olduğu düşünülmektedir.
7. Özel eğitime destek sağlayacak nitelikte psikologlara, davranış analistlerine ve mesleki rehabilitasyon danışmanlarına ihtiyaç vardır.

5.2. Türkiye İçin Öneriler

1. Türkiye’de özel eğitim alanında yasal düzenlemeler yapılırken, bu düzenlemelerin hayata geçirilebilmesine olanak verecek altyapı çalışmaları da gerçekleştirilmeli; kurumlar arası işbirliğiyle kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapılmalıdır.
2. Türkiye’de özel eğitim alanında ve ilişkili hizmetler alanlarında çalışan üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, bilimsel-dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve kullanıma sunulması konusunda öncülük yapmalıdır.
3. Türkiye’de halen özel eğitim öğretmeni yetiştirmekte olan üniversitelerdeki öğretim üyesi açığı acilen kapatılmalı ve tüm derslerin gereğince okutulması sağlanmalıdır. Bu amaçla öğretim üyesi değişim programlarından en iyi şekilde yararlanılmalıdır. Bu sağlanmadan başka üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği lisans programları açılması düşünülmemelidir.
4. Türkiye’de özel eğitim ve ilişkili hizmetler (dil ve konuşma terapisi, uğraşı terapisi ve sosyal hizmet) alanlarındaki öğretim üyesi açığını kapatmak için ivedilikle girişimde bulunulmalıdır. Örneğin, yurtiçi ve yurtdışındaki özel eğitim doktora programlarından daha fazla sayıda öğrencinin yararlanmasının yolları aranmalıdır. Ayrıca, devlet kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları, özel eğitim alanında lisansüstü düzeyde ya da doktora sonrası düzeyde kısa (altı ay ila bir yıl) süreli yurtdışı burslar sağlama yönünde çaba göstermelidir. ABD ve Kanada’da bu alanlarda yüksek lisans ve doktora eğitimi veren bazı seçkin üniversitelerin listesi Ek 4’de sunulmuştur.
5. Lisansüstü sertifika programları, Türkiye’deki özel eğitim öğretmeni ve özel eğitimle ilişkili hizmet personeli açığını en kısa sürede kapatmada, özellikle de zihin engelli ve otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilere nitelikli öğretmen yetiştirmede en uygun seçenek olarak görünmektedir. Dolayısıyla, olanakları yeterli üniversitelerde, doğrudan gelişimsel yetersizlik alanında ya da gelişimsel yetersizlikte uzmanlaşmaya olanak verecek özelliklerde lisansüstü sertifika programları açılabilmesi için girişimde bulunulmalıdır. Kısa süreli sertifika programlarıyla sisteme katılan öğretmenlere de lisansüstü sertifika alma zorunluluğu getirilmelidir.

6. Gerekli donanıma sahip üniversitelerde, özel eğitim alanına ve özel eğitimle ilişkili hizmetler arasında yer alan uğraşı terapisi ve sosyal hizmet alanlarına yardımcı personel yetiştirmek için önlisans programları açılmalıdır.
7. Özel eğitimle ilişkili hizmetleri sağlayacak personelin (dil ve konuşma terapisti, uğraşı terapisti ve sosyal hizmet uzmanı) özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında istihdam edilebilmeleri ve görevlerinin tanımlanabilmesi için gerekli yasal ve yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca, psikologların özel eğitim alanında uzmanlaşmaları sağlanmalı; davranış analisti ve mesleki rehabilitasyon danışmanı gibi henüz ülkemizde olmayan ancak engellilerin eğitimi ve topluma uyumu açısından büyük önem taşıyan meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve istihdamı için girişimde bulunulmalıdır.
8. Özel eğitim ve ilişkili hizmet alanlarında dünyadaki çağdaş gelişmeleri yansıtacak özelliklerde Türkçe ders kitapları hazırlanması için girişimde bulunulmalıdır.
9. Sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma derslerinin gereğince okutulması için öğretim elemanları yetiştirilmeli ve güncel ders kitapları hazırlanmalıdır.
10. Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlardaki hizmet kalitesini artırabilmek amacıyla, MEB tarafından bu kurumların programları yeniden yapılandırılmalı ve denetimler için uzmanlar yetiştirilmelidir.
11. Özel eğitime yardımcı personel yetiştirmek için önlisans programları açılmalı; ayrıca, bu elemanların istihdamı için düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AAMR (2002). Definition of mental retardation

[www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml].

AAMR (2006). World's oldest organization on intellectual disability has a progressive new name. AAMR News [www.aamr.org/About_AAMR/name_change_PRdreen.htm].

ABD Eğitim Bakanlığı (2006). History of the IDEA: Thirty years of progress in educating children with disabilities through IDEA

[www.ed.gov/print/policy/speced/leg/idea/history30.html].

ABAI (2010) [www.abainternational.org].

APA (American Psychiatric Association) (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Metin revizeli 4. Baskı). Washington DC: American Psychiatric Association.

ASHA-American Speech-Language-Hearing Association (2001/2003) Scope of practice in speech-language pathology (LC 7-01) revised. Rockville. MD: Author.

ASHA-American Speech-Language-Hearing Association (2006a) Roles and responsibilities of speech-language pathologists in diagnosis, assessment and treatment of autism spectrum disorders across the lifespan: position statement [www.asha.org/policy].

ASHA-American Speech-Language-Hearing Association (2006b) Knowledge and skills needed by speech-language pathologists for diagnosis, assessment and treatment of autism spectrum disorders across the lifespan: position statement (10.1044) [www.asha.org/policy].

Australian Government (2007). What are vocational rehabilitation services and how can they help you? [<http://www.workplace.gov.au/NR/rdonlyres/584F4EF7-4FA7-4F0D-8723-48253E0EC35B/0/VRSFactSheetForEmployers.pdf>].

BACB (2010) [www.bacb.com].

Case-Smith, J. ve Miller, H. (1999). Occupational therapy with children with pervasive developmental disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(5), 506-513.

CAOT (2007) [www.caot.ca/default.asp?pageid=1041].

CASLPA (2005) [www.caslpa.ca/PDF/CIHI_breakdown_province_2005.pdf].

CASW (2007a). What is social work? [www.casw-acts.ca].

CASW (2007b). Üye sayısına ilişkin alınan e-posta mesajı [www.casw-acts.ca].

CEC-Council for Exceptional Children (2006). Evidence-based practice: Wanted, needed, and hard to get
[www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CONTENTID=6515].

CDC-Centers for Disease Control (2009). Prevalence of Autism Spectrum Disorder: Autism and developmental disabilities monitoring network. *MMWR Surveillance Summaries*, 58(SS10), 1-20.

Central Community College (2010). Human services
[<http://www.cccneb.edu/igsbase/igstemplate.cfm?SRC=SP&SRCN=programchart2&GnavID=20&SnavID=&TnavID=&cccProgramID=104&LS=&PS=&KS=>].

CPLOL (1993). Code of ethics and professional conduct. Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists or Logopedists of European Union, Version 24/01/99
[www.cplol.org].

CPLOL (1998). *Report on Prevention of Speech and Language Disorders in the European*

Union. Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists or Logopedists of European Union. Report [www.cplol.org].

DAP (2006). University programs and courses [www.christina.k12.de.us/dap/Resources/University%20Programs.htm].

ERG (2008). *Eğitim izleme raporu 2008*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi [http://su-erg.advancity.net/uploads/rad/EIR2008_KapakIcindekilerTesekkurler.pdf].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003a). Special needs education in Europe: Thematic publication [www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_europe_en.doc].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003b). Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries [www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/06docs/special_education_europe.doc].

European Agency for Development in Special Needs Education (2003c). Inclusive education and classroom practices summary report [www.europeanagency.org/iecp/iecp_intro.htm].

European Intellectual Disability Research Network (2003). Intellectual disability in Europe: Working papers [www2.unisiegen.de/~zpe/neuedokumente/IDRESNETWorkingPapersMarch2003.pdf].

European Network of Occupational Therapy in Higher Education (2000). *Occupational therapy education in Europe: An exploration* [http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf].

Hemenway, D. E., ve Rohani, F. (1999). *A cost-benefit analysis of the employment of people with disabilities in Florida: Final report*. The Able Trust [http://www.abletrust.org/documents/news/20020218_cost_benefit_study.pdf].

IALP (1998) News. Guidelines for initial education in logopedics/speech-language therapy/pathology, orthophony. The Education Committee. 140894 RL.49 folia Phoniatica, Lopod. 50, 230-234 [www.ialp.info].

Joseph, R.M., Tager-Flusberg, H. ve Lord C. (2002). Cognitive profiles and social-communicative functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 807-821.

Kayıhan, H. (2006). Developments of Occupational Therapy within the Turkey Higher Education Area, 12th to 14th of October 2006 , 12th MEETING of ENOTHE, European Year of Worker's Mobility, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kırcaali-İftar, G. (basımda). Otizm spektrum bozukluğu. S. Eripek (Ed.), *Türkiye'de engellilerin eğitime katılımı ve uygun eğitim alma durumu*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2005). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Konrot, A. (2004). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde İnsan İletişimi Bozuklukları ile ilgili Düzenlemelerin Ülkemizdeki Durumu: Türkiye'de Dil ve Konuşma Terapistliği (Logopedi) ile ilgili Mevcut Durum ve Öneriler). Birinci Sosyal Hizmetler Şurası, Ön Komisyon Raporları ve Bireysel Çalışmalar, Ankara: TC. Başbakanlık SHÇEK Genel Müdürlüğü Yayını, s.635-643.

Konrot, A. (2005). Avrupa Birliği'nde dil ve konuşma terapisti yetiştirme, Türkiye'de mevcut durum ve öneriler. 2. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ankara: KÖK yayın.

Levinson, E. M., ve Palmer, E. J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool life. *Counseling 101*, 11-15

[<http://www.nasponline.org/resources/principals/Transition%20Planning%20WEB.pdf>].

Lorenz, W. (2005). Social work in a European perspective: Developments of social work in Europe [www.forsa.dk/papers/Social_Work_in_a_European_perspective.pdf].

Lovaas, I. O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*

[http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozellyon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm].

MEB (2009). *Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Programları ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik*

[http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/20090709-11.htm].

Miller, H., Kuhaneck, M.S. ve Glennon T.J. (2001). An Introduction to Autism and the Pervasive Developmental Disorders. H. Miller H. ve M. S. Kuhaneck, (ed), *Autism: A comprehensive occupational therapy approach* (s. 1-22). United States of America: The American Occupational Therapy Association.

NAC (2009). *The National Autism Center's National Standards Report*. Randolph, MA: National Autism Center.

Office Of Special Education Programs (2006). Tool kit on teaching and assessing students with disabilities [www.osepideasthatwork.org/toolkit/index.asp].

Ozonoff, S., ve Rogers, S. J. (2003). From Kanner to the millennium. A. Ozonoff, S. J. Rogers ve R. L. Hendren (Editörler), *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners* (s. 3-33). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

ÖSYM (2009). 2009 ÖSYS Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları [<http://osyspuanlari.osym.gov.tr>].

Patterson, W. (2006). Certificates emerge as a new market in higher education [www.gradschools.com/certificates/certletter.html].

Piek, J. P. ve Dyck, M. J.(2004). Sensory motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder. *Human Movement Science*, 23, 475-488.

RCSLT (2003). Reference framework: Underpinning competence to practice. Competencies Project. Royal College of Speech & Language Therapists [www.rcslt.org].

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2004). *Autism: Teaching does make a difference*. Australia: Wadsworth.

SEDO (2006) [<http://caps.indwes.edu/bulletin/2006/962.htm>].

Sezgin, Y. (2009). ‘TC Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Marmaris, Muğla.

Simpson, R. L. (2004). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70, 135-144.

Teacher Education Partnership Commission (2006) [www.teacherpartner.com/SpecialEd.html]

The Arc (2004). Introduction to mental retardation [www.thearc.org/faqs/mrqa.doc].

Tidewater Community College (2006). 2005-06 Catalog [www.tcc.edu/academics/programs/transfer/special.htm].

Times Online (2006). Maintream schools can't manage special needs pupils, says teachers [www.timesonline.co.uk/printFriendly/0,,1-2-2184133-2,00.html].

Topbaş, S. (2010) Prologue: The profession of speech and language therapy in Turkey. S. Topbaş, ve M. Yavaş (Ed.), *Communication disorders in Turkish*. Londra: Multilingual Matters Pub.

Topbaş, S. (basımda). Dil ve konuşma bozuklukları. S. Eripek (Ed.), *Türkiye’de engellilerin eğitime katılımı ve uygun eğitim alma durumu*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Topbaş, S, Konrot, A. ve Ege, P. (2002). *Dil ve konuşma terapistliği: Türkiye’de gelişmekte olan bir bilim dalı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Topbaş, S. (2006). A Turkish perspective on communication disorders. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 31, 2, 76-89.

United Nations (2010) [<http://www.un.org/disabilities/countries.asp?id=166>].

Volkmar, F. R. ve Wiesner, L. A. (2004). *Healthcare for children on the autism spectrum: A guide to medical, nutritional, and behavioral issues*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Wikipedia (2006) [http://en.wikipedia.org/wiki/Developmental_disability].

www.enothe.hva.nl

www.firstsigns.org/screening/DSM4.htm#AS

www.socialworkers.org

www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm

Ek 1

Zihin Engellilerin Öğretmenliği Lisans Programı

Kaynak: www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Özel Eğitim Alanı	4	0	4
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
MB	Psikolojiye Giriş	3	0	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Türkçe -I : Yazılı Anlatım	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Zihin Engelliler ve Eğitimleri	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
MB	Bireysel Farklar ve Psikoloji Yaklaşımları	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe-II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım	2	0	2
TOPLAM		20	2	21

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi	2	0	2
A	Erken Çocukluk Özel Eğitimi	3	0	3
A	Seçmeli I	3	0	3
A	Uygulamalı Davranış Analizi	4	0	4
MB	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	2	0	2
MB	Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme	4	0	4
MB	Öğretim Modelleri	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2
TOPLAM		22	0	22

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Zihin Engellilere Beceri ve Kavram Öğretimi	3	0	3
A	Zihin Engellilere Matematik Öğretimi	4	0	4
A	Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi	2	0	2
A	Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	2	0	2
A	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Seçmeli II	3	0	3
A	Zihin Engellilere İletişim Becerilerinin Kazandırılması	3	0	3
TOPLAM		20	0	20

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Okuma-Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Zihin Engellilere Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi	4	0	4
A	Zihin Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi	3	0	3

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Kaynaştırma Uygulamaları	2	2	3
A	Seçmeli V	3	0	3

A	Seçmeli III	3	0	3
A	Seçmeli IV	3	0	3
MB	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	3	0	3
TOPLAM		21	0	21

A	Seçmeli VI	3	0	3
A	Aile Eğitimi ve Rehberlik	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri*	3	0	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
GK	Seçmeli II	2	0	2
TOPLAM		18	4	20

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Zihin Engelliler için Ölçme Aracı ve Materyal Geliştirme I	4	0	4
A	Yasalar ve Özel Eğitim	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	6	10	11
TOPLAM		12	10	17

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Zihin Engelliler için Ölçme Aracı ve Materyal Geliştirme II	4	0	4
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	6	10	11
GK	Seçmeli III	2	0	2
TOPLAM		12	10	17

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	144	28	160	172

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

Ek 2

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

Kaynak: www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygarlık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefeye Giriş*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğt. ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		15	12	21

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	İlköğretimde Drama	2	2	3

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2

MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları**	1	2	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Okul Deneyimi I	1	4	3
TOPLAM		19	2	20	TOPLAM		16	6	19

VII.YARIYIL

VIII.YARIYIL

VII.YARIYIL					VIII.YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2	A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2	A	Seçmeli	2	0	2
A	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2	GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
GK	İstatistik*	2	0	2	MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Okul Deneyimi II	1	4	3	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim	3	0	3					
TOPLAM		16	6	19	TOPLAM		14	6	17
GENEL TOPLAM					Teorik	Uygulama	Kredi	Saat	
					133	42	154	175	

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

Ek 3

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Kaynak: www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Okul Öncesi Eğitime Giriş	3	0	3
A	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	0	3
A	Psikoloji	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Eğitim Felsefesi *	2	0	2
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		17	2	18

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Çocuk beslenmesi	2	0	2
A	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	3	0	3
A	Yaratıcılık ve Eğitimi	2	2	3
A	Çocukta Oyun Gelişimi	2	0	2
A	Seçmeli I	3	0	3
GK	Eğitim Sosyolojisi *	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		18	6	21

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	3	0	3
A	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
A	OÖ. Matematik Eğitimi	3	0	3
A	Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	3
A	OÖ. Drama	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi *	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		18	4	20

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	OÖ. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	3
A	Müzik Eğitimi	1	2	2
A	OÖ. Eğitim Programları	3	0	3
A	OÖ. Fen Eğitimi	3	0	3
A	OÖ: Görsel Sanatlar Eğitimi	2	2	3
GK	İstatistik*	2	0	2

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	OÖ. Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3
A	OÖ. Müzik Eğitimi	2	2	3
A	OÖ. Materyal Geliştirme	2	2	3
GK	Kişilerarası İletişim Becerileri	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Toplum Hizmet	1	2	2

MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		15	6	18

	Uygulamaları**			
MB	Özel Eğitim	3	0	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		19	6	22

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Baba Eğitimi	2	0	2
A	OÖ. Eğitim Kurumlarında Uygulama	2	6	5
A	Araştırma Projesi I	1	2	2
A	Seçmeli II	2	0	2
GK	Seçmeli	3	0	3
MB	Rehberlik	3	0	3
TOPLAM		13	8	17

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	İlköğretime hazırlık ve İlköğretim Programları	2	0	2
A	Araştırma Projesi II	1	2	2
A	OÖ. Eğitimde Kaynaştırma	3	0	3
A	Seçmeli III	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
TOPLAM		12	8	16

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	132	40	153	172

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

Ek 4

ABD ve Kanada'da Gelişimsel Yetersizlik Alanıyla İlişkili Lisansüstü Programlar

**ABD VE KANADA'DA
GELİŞİMSEL YETERSİZLİK ALANIYLA İLİŞKİLİ LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR**

**Özel Eğitim ve Uygulamalı Davranış Analizi
(Special Education and Applied Behavior Analysis - ABA)
Alanlarındaki Programlar**

The University of Kansas, School of Education, Department of Special Education (ABD)
<http://soe.ku.edu/sped/>, http://www.lsi.ku.edu/lsi/internal/lsi_training.html#degree

UCLA Graduate School of Education and Information Studies, Division of Psychological Studies in Education (ABD)
<http://www.gseis.ucla.edu/oss/pse.html>

The University of Texas at Austin, College of Education, Department of Special Education, Autism and Developmental Disabilities (ABD)
<http://www.edb.utexas.edu/sped/graduate/adddoc.php>

The University of British Columbia, Faculty of Education, Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education (Kanada)
<http://www.ecps.educ.ubc.ca/sped/phd.html>

The Ohio State University, College of Education and Human Ecology, The School of Physical Activity and Educational Services, Special Education (ABD)
<http://ehe.osu.edu/paes/specialeducation/default.htm>

Georgia State University, College of Education, Educational Psychology and Special Education (ABD)
<http://education.gsu.edu/epse/programs/epy.htm>

Dil ve Konuşma Bozuklukları (Speech-Language Pathology - SLP) Alanındaki Programlar

Vanderbilt University, Graduate Studies in Hearing and Speech Sciences (ABD)
<http://www.mc.vanderbilt.edu/root/vumc.php?site=gshss&doc=5807>

Florida State University, College of Communication, Department of Communication Disorders (ABD)
<http://comm.fsu.edu/CommDisDept/Prospective.php>

The University of Kansas, Child Language Doctoral Program
<http://www.clp.ku.edu/>, http://www.lsi.ku.edu/lsi/internal/lsi_training.html#degree

The University of Georgia, College of Education, Department of Communication Sciences and Special Education (ABD)
<http://www.coe.uga.edu/csse/>

Uğraşı Terapisi (Occupational Therapy - OT) Alanındaki Programlar

McGill University, Faculty of Medicine, School of Physical and Occupational Therapy (Kanada)
<http://www.medicine.mcgill.ca/spot/default.htm>

University of North Carolina-Chapel Hill, Department of Allied Health Sciences, Division of Occupational Sciences (ABD)
<http://www.alliedhealth.unc.edu/ocsci/>

Sosyal Hizmet (Social Work) Alanındaki Programlar

University of Wisconsin-Madison, The School of Social Work (ABD)
<http://www.wisc.edu/grad/catalog/letsoci/social.html>

State University of New York (SUNY), University at Albany, School of Social Welfare (ABD)
<http://www.albany.edu/ssw/aprograms/index.html>