

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AİLELERİNDE VE ÇEVRELERİNDE BULUNAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ
BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ÇANAKKALE
MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSMAİL UZUN

**ÇANAKKALE
NİSAN, 2020**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**Normal Gelişim Gösteren İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinde
ve Çevrelerinde Bulunan Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik
Tutumlarının İncelenmesi (Çanakkale Merkez İlçe Örneği)**

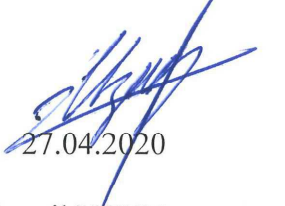
İsmail UZUN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gürkan ERGEN

Çanakkale
Nisan, 2020

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlamış olduğum “Normal Gelişim Gösteren İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinde ve Çevrelerinde Bulunan Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Çanakkale Merkez İlçe Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel kural, ahlak ve değerlere uygun olarak hazırladığımı ve bunların gereği olarak çalışmayı hazırlarken, çalışmada bana ait olmayıp kullandığım tüm bilgi, veri, materyal ve sonuçların kaynaklarını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim


27.04.2020

İsmail UZUN

Normal Gelişim Gösteren ilkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinde ve Çevrelerinde Bulunan Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Çanakkale Merkez İlçe Örneği)

İsmail UZUN

Özet

Bu araştırmanın amacı, Çanakkale (merkez ilçe) deki kaynaştırma eğitimi uygulamasının yapıldığı ilkokullarda ve ortaokullarda eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında, ailelerinde ve çevrelerinde bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Çanakkale merkez ilçede kaynaştırma eğitimi uygulamasının yapıldığı okullarda eğitim gören normal gelişim gösteren öğrenciler; örneklemini ise Çanakkale merkez ilçede bulunan beş ilkokul ve beş ortaokuldan toplam 809 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin veriler, "Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi" uygulanarak toplanmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ölçmek için ise Siperstein 1980 tarafından geliştirilen ve Çifci (1997) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu" ve kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen tüm veriler değerlendirildiğinde ise cinsiyet değişkeni ile ailede ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler olan anne ve baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, Özel gereksinimli öğrenci, Tutum

Examining the Attitudes of the Primary School and Secondary School Students who Showed Normal Development Towards the Inclusive Individuals in Their Families and Environment (Canakkale Central District Example)

İsmail UZUN

Abstract

The aim of the this study is to determine the attitudes of students with normal development in primary and secondary school age in Canakkale (central district) towards the inclusive students in their families and environment. The population of the study consists of the students showing normal development in the inclusive schools in central district of Canakkale and the research sample also consists of the 809 students from five primary and five secondary schools in the central district of Canakkale. The socio-economic status of the students with normal development were obtained by using the socio-economic level determination questionnaire. In order to evaluate the attitude of the students, who have normal development, towards the students with special needs, "The Activity Preference Form" which is developed by Siperstein(1980) and adapted to the Turkish by Çiftçi(1997) was used. According to the results of the study, when the all data was acquired, is evaluated; there is a significant difference in attitudes of the students, who have normal development, towards to the students with special needs according to gender variable and havin a person with disabilities in their families and close environment. It is seen that there is not any significant difference in attitudes of the students who have normal development towards students with special needs according to other variables like parental education, number of siblings, income level and class level

Key words: Inclusion, Studentes with special needs, Attitude

ÖNSÖZ

Normal gelişim gösteren bireylerin; ailelerinde ve çevrelerinde bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum sergilemeleri, onları toplumun birer ferdi olarak görmeleri ve özel gereksinimli bireyleri oldukları gibi kabul etmeleri küçük yaştan itibaren aldıkları eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Hiç şüphesiz böyle bir eğitimin ve özel gereksinimli bireylere yönelik bakış açısının ailede oluşmaya başlaması yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, bilhassa aile ve yakın çevre olmak üzere sınıf öğretmeni ile birlikte diğer normal gelişim gösteren öğrencileri de özel gereksinimli bireyler hakkında gereği gibi bilgilendirip farkındalık kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Normal gelişim gösteren akran gruplarının ve diğer insanların çevrelerinde bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları özel gereksinimli bireylerin gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Tam da bu nedenle, bu çalışma ile ilk ve ortaokul düzeyinde normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrelerinde bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek hedeflenmiştir.

Bu çalışmaya başladığım andan itibaren, öncelikle her aşamasında emeklerini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Gürkan ERGEN' e ve süreç içerisinde yardımlarına başvurduğum diğer hocalarıma, arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İsmail UZUN

Çanakkale, 2020

İÇİNDEKİLER

Özet	i
Abstract	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	ix
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmanın Problem Durumu	6
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Problemi	12
Araştırmanın Alt Problemleri	12
Sayıtlar.....	12
Kapsam	13
Tanımlar.....	13
Bölüm II: Kavram ve Kuramsal Çerçeve	14
Özel Gereksinimli Birey	14
Özel Gereksinim Türleri	15
Tutum.....	16
Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar	17
Özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmek	19
Eğitim Kavramı	22
Özel eğitim.....	22
Kaynaştırma eğitimi.....	23
Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi	24
Batıda Özel Eğitim ve Kaynaştırmanın Dayanağı Olan Yasaların Gelişimi.....	27
Özel Eğitimin ve Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi.....	30
Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Türleri	32
Tam zamanlı kaynaştırma	33

Kaynak oda destekli kaynaştırma	33
Yarı zamanlı kaynaştırma	33
Özel eğitim sınıfı.....	33
Gündüzlü özel eğitim okulu.....	34
Yatılı özel eğitim okulu	34
Kaynaştırma Uygulamalarında Kimler Rol Alır?.....	34
Öğretmenler	35
Normal gelişim gösteren öğrenciler.....	35
Kaynaştırma öğrencileri.....	37
Okul yönetimi ve okul personeli.....	37
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri.....	38
Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri.....	38
Fiziksel ortam.....	39
Destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetler	39
Etkili Kaynaştırma Uygulamasının Olumlu Tutum Geliştirme Açısından Önemi ve Gerekliliği.....	40
Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği	42
Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği	44
Kaynaştırmanın eğitimcilerin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği	44
Kaynaştırmanın toplumun olumlu tutum geliştirmesi açısından önemi ve gerekliliği	44
Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları konusunda Yapılmış Çalışmalar	45
Türkiye’ de yapılmış çalışmalar.....	45
Uluslararası yapılmış çalışmalar	52
Bölüm III: Yöntem	57
Araştırmanın Deseni	57
Araştırmanın Evreni	58
Araştırmanın Örneklemi	58
Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri	59
Veri Toplama Aracı	62
Verilerin Analizi	63

Bölüm IV: Bulgular.....	64
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Bulgular	64
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	77
Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	79
Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	82
Kardeşi Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bulgular	84
Aile ve Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine İlişkin Bulgular	86
Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	88
Bölüm V: Tartışma, Sonuç Ve Öneriler.....	90
Tartışma.....	90
Sonuçlar.....	95
Öneriler.....	98
Kaynakça.....	99
EKLER	110
Ek 1	110
Ek 2.....	111

TABLULAR LİSTESİ

Tablo numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 1	Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul Düzeylerine ve Sınıflara Göre Dağılımı....	59
Tablo 2	İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Eğitim Gören Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	60
Tablo 3	İlkokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Puanlarının Dağılımı.....	65
Tablo 4	Ortaokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Puanlarının Dağılımı.....	66
Tablo 5	Tüm Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Puanlarının Dağılımı.....	67
Tablo 6	Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	76
Tablo 7	Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	76
Tablo 8	Cinsiyet Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	77
Tablo 9	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	78
Tablo 10	İlkokul ve Ortaokul Düzeyine Göre Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	78
Tablo 11	Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlkokul Öğrencilerinin Göre Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	79
Tablo 12	Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	80
Tablo 13	Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	81
Tablo 14	Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	82
Tablo 15	Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	83
Tablo 16	Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	84

Tablo 17 Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre İlkokul ğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	85
Tablo 18 Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Ortaokul ğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	85
Tablo 19 Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Tüm ğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	86
Tablo 20 Aile ve Yakın çevrede zel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre İlkokul ğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	86
Tablo 21 Aile ve Yakın çevrede zel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre Ortaokul ğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	87
Tablo 22 Aile ve Yakın çevrede zel Gereksinimli Birey bulunup Bulunmama Değişkenine Göre Tüm ğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	87
Tablo 23 Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul ğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	88
Tablo 24 Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul ğrencilerinin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	89
Tablo 25 Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tüm ğrencilerin Etkinlik Tercih Formu Ortalama Puanlarının Dağılımı.....	89

KISALTMALAR

Akt: Aktaran

ETF: Etkinlik Tercih Formu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



Bölüm I: Giriş

Bu bölümde; ilk olarak eğitimin hem özel gereksinimli bireyler açısından hem de özel gereksinimi olmayan bireyler açısından önemini ve zorunluluğunu ifade eden açıklamalara yer verilmiştir. Giriş ile birlikte aynı zamanda tezin problemin durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Eğitim en geniş anlamıyla erdemli bir kişilik geliştirme, diğer bir ifadeyle çevresi ile birlikte sorumlulukla yaşama bilinci ve becerisi kazanma sürecidir (Ergen, 2019). Benzer şekilde özel gereksinimi olmayan bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de toplumsal yaşamda etkin şekilde yer almaları ve eğitim de fırsat eşitliğinden faydalanma hakları vardır. Özel gereksinimli bireylerin de toplumun birer ferdi olarak yaşamaları ve özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı farkındalıklarının artması ancak eğitim sayesinde mümkün olacaktır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ele alındığında hem ayrı okul ve sınıflarda hem de özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla birlikte kaynaştırma sınıflarında eğitim görmeleri söz konusudur. Toplumun bir parçası olması açısından özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma eğitimi onların çevreye uyum sürecinde etkili bir eğitim yoludur (Batu ve Kırcaaili-İftar, 2016).

Her ne kadar eğitim; özel gereksinimli bireylerin gelişimleri ve toplumsallaşmaları açısından önemli olsa da, eğitim süreçlerinde ve toplumsallaşmalarında özel gereksinimi olmayan bireylerin kendilerine yönelik tutumlarının olumlu olması bireysel gelişimleri açısından daha da önemlidir. Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının önüne geçmek için ise öncelikle özel gereksinimi olmayan bireylerin eğitiminden başlamak daha doğru olacaktır. Özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri hususunda ise öncelikle anne babalar ve öğretmenler ışık tutacaktır (Yaralı, 2015).

Özel gereksinimli bireylerin toplumla iç içe olmalarında öncelikle toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması temel bir önkoşuldur. Özel gereksinimi olmayan tüm bireylerin özel gereksinimli bireyleri toplumun birer ferdi olarak sadece eğitim ortamında değil normal yaşamda da kabullenmeleri gerekmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları büyük ölçüde etkileyen faktörlerden biri olan eğitim ile birlikte, özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına istihdamları, özel gereksinimli bireylerin barınma problemleri, sağlık problemlerini de söylemek mümkündür (Siperstein vd., 2003). Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları etkileyen nedenlerin ve önyargıların neler olduğunu belirlemek, özel gereksinimli bireylerle ilişkileri geliştirmek ve onlara karşı olumlu tutum geliştirebilmek için önemlidir. (McManus vd., 2011).

Küçük yaştan itibaren özel gereksinimi olmayan bireylerin, çevrelerinde karşılaştıkları özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum sergilemeleri bunun yanında özel gereksinimli bireyleri kendileri gibi birer birey ve normal bir birey olarak kavramaları ve görmeleri, toplumda özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü ifade etmektedir (Özyürek, 2016).

Sosyal Kabulü özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu bir tutum olarak değerlendirdiğimizde bu tutumun, özel gereksinimi olmayan bireylerde yaygınlaşması ancak özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve özel gereksinimli bireylerle mümkün olan en üst düzeyde etkileşim ve iletişimde bulunmaları neticesinde gerçekleşmektedir (Özyürek, 2016). Özel gereksinimli çocuklarla etkileşim halinde olmaları özel gereksinimi çocukların bireylerin tutumlarını etkileyecektir. Özel gereksinimli bireylerle daha önce iletişime geçmiş çocuklar, daha önce hiç iletişime geçmemiş çocuklara göre olumlu bir tutum geliştirebileceklerdir (Gore, (2015).

Özel gereksinimli bireylerin gelişimleri ve toplumsallaşmalarında en önemli hususlardan biri olan özel gereksinimli birey ile aynı sınıfta eğitim gören özel gereksinimi

olmayan yaşlılardır. Özel gereksinimli bireylerin özel gereksinimi olmayan akranlarıyla gerek özel yaşamda gerekse eğitim ortamında etkileşim halinde olmaları, özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olduklarını bilmeleri yani özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları toplum içinde aidiyet duygusunu kazanmaları oldukça önemlidir. Bilhassa okul ve sınıf içinde özel gereksinimi olmayan akranları tarafından kabullenilmeleri özel gereksinimli bireylerin gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyip kolaylaştıracaktır (Sucuoğlu, 2006). Bunun sağlanabilmesi için özel gereksinimi olmayan bireylerin çevrelerindeki bilhassa da okullarında ve sınıflarındaki özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve özellikle tüm sınıf olarak kaynaştırma eğitime hazırlanması ve bu doğrultuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle özel gereksinimi olmayan öğrenciler çevrelerindeki ve sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik durumu ve bu yetersizlik durumuna dair özellikler konusunda bilgilendirilmelidir. Sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma sürecinde düzenli olarak özel gereksinimi olmayan öğrencilerle görüşmeler yapılarak karşılaştıkları sorunlar gündeme getirilmeli, bu sorunlara ilişkin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin önerileri de dikkate alınarak her iki grup öğrenci içinde her türlü gereksinimlerin giderilmesi için gerekenler yapılmalıdır. Özel gereksinimi olmayan öğrencilere sınıfta bir takım etkinlikler, özellikle empati kurma becerilerini geliştirici etkinlikler yaptırılarak özel gereksinimli öğrencilerin özel durumlarından dolayı yaşadıkları ve karşılaştıkları zorlukların farkında olmaları sağlanmaya çalışılmalıdır (Batu ve Kırcaali, 2011). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum sergilemeleri, özel gereksinimli bireylerin normal eğitim sınıflarında eğitim alma haklarını garanti altına alan politikaların oluşturulmasına olanak verip teşvik edecektir. Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ise her açıdan sunulabilecek olanakları sınırlandıracaktır (Altman, 1981; Jamieson, 1984' ten akt. Alghazo vd., 2003)

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciye ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine her türlü destek eğitim hizmetleri sağlanarak özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim öğretim yapılan sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri olarak tanımlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1992). Buradan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca normal sınıflarda bulunmaları demek değildir. Tam tersine her türlü destek özel eğitim hizmetiyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin sürdürülmesi işlemidir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulamasının etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi, uygulanan kaynaştırma programını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bazı faktörlere bağlıdır. “Kaynaştırmanın başarıyla gerçekleşebilmesi için gerekli olan bu faktörler; öğretmenler, özel gereksinimi olmayan öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, özel gereksinimi olmayan çocukların aileleri ve destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerdir.” (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016, s.25).

Bir kaynaştırma uygulamasının mümkün olan en üst düzeyde etkili ve verimli olması, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi kabullenme düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Batu, 2000). Kaynaştırmanın asıl hedeflerinden bir tanesi de, özel gereksinimli öğrencinin sınıfındaki özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla iletişime geçmesi ve her türlü etkinlikte özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla etkileşim içinde olması ve özel gereksinimli öğrenciye de sınıfındaki ve okulundaki özel gereksinimi olmayan akranları tarafından sosyal kabul görme olanağının verilmiş olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda en büyük görev sınıf öğretmenine düşmektedir. Sınıf öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimi olmayan öğrencileri, sınıflarına özel gereksinimli bir öğrencinin katılacağı yönündeki bilgilendirmesi ve öğrencilerin bu durumu fark edip kendilerini geliştirmeleri için gerekli çalışmaları yapması gerekmektedir (Allan ve Sproul, 1985, Lewis ve Doorlag, 1987’ tan akt. Batu, 2000, s.41).

Özel gereksinimi olmayan öğrenciler, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında önemli bir konumdadırlar. Çünkü gerek özel gereksinimi olmayan öğrenciler olsun gerekse özel gereksinimli öğrenciler olsun okulda öğrendiklerinin hepsini sınıfta öğretmenlerinden öğrenmezler. Tüm öğrenciler öğrendiklerinin büyük bir bölümünü okuldaki diğer öğrencilerle etkileşimleri neticesinde öğrenmektedirler (Stainback ve Stainback, 1984' ten akt. Batu, 2000, s.42).

Etkili bir kaynaştırma uygulaması için sınıf öğretmenin yapması gereken bir dizi önemli çalışma vardır. Bunların başında hiç şüphesiz özel gereksinimi olmayan öğrencilerle yapacağı toplantı ve bilgilendirmeler dışında kendi de bilgi sahibi oldukça veya özel gereksinimli öğrencinin özelliklerini öğrendikçe özel gereksinimi olmayan öğrencileri de bilgilendirmek, haberdar etmektir. Sınıf öğretmenin yapacağı drama, canlandırma gibi çalışmaları özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri hem daha iyi anlamalarını sağlayacak hem de özel gereksinimli öğrenciyi kabul düzeylerini artıracaktır. Sınıf öğretmenin özel gereksinimi olmayan öğrencilerle yapabileceği çalışmalardan biri sınıfa konuk konuşmacı ya da konuk özel bir birey çağırarak deneyimlerini anlatmasını istemek de özel gereksinimli öğrenciyi anlamalarını sağlayacak ve onu kabul etmeleri kolaylaşacaktır. Bunun için de öğretmenlere düşen görev, sınıf içinde veya dışında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum oluşturmak için gerekli çalışmaları yapmakla sorumludurlar (Batu, 2000).

Toplumun birer ferdi olan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimi olmayan diğer yaşlıları gibi eğitim alma hakları bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların da özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla birlikte eğitim almaları onların her türlü gelişiminde onlara katkı sağlayacak olan bir çeşit düzenlemedir. Kaynaştırma eğitimi süresince özellikle özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlayacağı katkılar, uygulanan kaynaştırma programının başarıya ulaşmasında önemli bir yeri vardır.

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin bu önemli katkısı düşünülerek hazırlanan bu araştırma, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problem Durumu

Çocukların büyüdüğü kültür; onların tutumlarını, farklılık ve engellilik anlayışlarını şekillendirir çünkü kültürel kurallar sosyalleşmenin içselleşmesini sağlar (Kalyvaa, E. ve Agoliotisb, L. 2009). Hangi yaşta olursa olsun özel gereksinimi olmayan bireylerin, toplumda özel gereksinimli bireyleri oldukları gibi kabullenmeleri ve onlara yönelik olumlu tutum sergilemeleri bunun yanında özel gereksinimli bireylerin de toplumda, sosyal yaşamda karşılaştıkları her durumda normal bireyler gibi tepki görmeleri özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün olduğunun göstergesidir (Özyürek, 2016). Diğer bir ifadeyle özel gereksinimi olmayan bireylerin çevrelerindeki özel gereksinimli bireyleri sosyal etkinliklerde ve sosyal yaşamın her alanında her türlü iş ve etkinlik için kabul etmeleridir (Civelek, 1990). Özel gereksinimi olmayan bireylerin, özel gereksinimli bireyleri kabullenmeleri ise küçük yaştan itibaren aynı sınıf ortamında eğitim görmeleriyle mümkün olmaktadır (Haager ve Vaughn, 1995). Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz algı ve tutumlarını nasıl geliştirdiklerini anlamak basit ve kolay anlaşılır bir süreç değildir. Özel gereksinimi olmayan çocukların tutumları; öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin inançları, kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla doğrudan veya dolaylı olarak sosyal etkileşimleri sonucu edindikleri deneyimler gibi birçok faktörden etkilenir (Innes ve Diamond, 1999; Scheepstra vd., 1999; Gollnick ve Chinn, 2002; Triandis, Adamopoulos, ve Brinberg, 1984; Nikolarazi & de Reybekiel, 2001; Stoneman, 1993; Diamond vd., 1997; Favazza ve Odom, 1997' akt. Nikolarazi, M., vd., 2005, s.102).

Sosyal kabulün; bir çeşit tutum olması nedeniyle, toplumda özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamak ve sosyal kabul düzeyini artırmak ancak ve ancak özel

gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireyleri tanımlarını sağlamak, özel gereksinimli bireylerle aynı eğitim ortamında eğitim görmelerine imkan vermek ve özel gereksinimli bireylerle her alanda etkileşimde bulunmalarını sağlamakla mümkün olacaktır (Özyürek, 2016).

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin toplumla kaynaşmalarını ve toplumla iç içe olmalarını sağlayan, aynı zamanda kendilerini aileleri dışındaki kişilere de en iyi şekilde ifade edebilecekleri eğitim ortamı, özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla bir arada zaman geçirdikleri, birçok etkinliği ve beraber yaptıkları ve aileleri dışındaki sosyal yaşamla en fazla etkileşimde buldukları kaynaştırma sınıflarıdır (MEB, 2010). 2006 yılında yayımlanmış olan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” nde “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” şeklinde ifade edilen kaynaştırma sınıfı “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; toplumla bütünleşmesini sağlamayı amaçlayan sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı ortamda olmalarını sağlayan, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri açısından en uygun eğitim ortamı” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006, S.2).

Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrencilere kendi özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla aynı sınıf ortamında her iki öğrenci grubuna da kendi düzeylerinde bilgi ve beceri kazandıracaktır (Yuk Phung, 2018). Kaynaştırma eğitimi uygulaması birçok farklı faktörlerden etkilenmektedir. Bu yüzden hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de özel gereksinimi olmayan öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, kaynaştırma ortamının daha iyi anlaşılmasının gerekliliği önem kazanmıştır (Dev ve Flagnes, 2015; Mackey, 2014’ten akt. Yuk Phung, 2018, s.23).

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar genellikle özel gereksinimli bireylere karşı yanlış bilgiler ve bu bilgilerin olumsuz etkileri, cehalet, özel gereksinimli bireylerin

kısıtlanmış toplumsal yaşımı gibi nedenlerle önyargılar sonucunda oluşur (Hutzlera, Y. Zacha, S., ve Gafnib, O. 2005). Kaynaştırma sınıflarında farklı kültürel ve etnik kökenlerden gelen öğrenciler deneyimlerini, yaşantılarını da bu sınıf ortamına taşırlar. Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireylerin özel gereksinimi olmayan akranlarıyla iletişim kurma fırsatı yakaladıkları gibi farklı kültürel deneyimler de kazanırlar (Afolabi, 2018).

Aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin de temel amacını oluşturan ve özel gereksinimi olmayan öğrencilere yönelik sunulan tüm eğitim hizmetlerin temelinde, kaynaştırma öğrencilerinin sahip olduğu yetersizliğinin bir engele dönüşmesini önlemek ve özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşmesini sağlamak yatmaktadır. Burada en önemli nokta özel gereksinimli öğrencinin, özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla birlikte ve onların sahip oldukları tüm eğitim haklarından yararlanarak eğitim hizmetlerinde fırsat eşitliğini korumaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla eğitim görmeleri sadece akademik anlamda değil tüm alanlarda (özbakım becerileri edinme, sosyal becerilerini geliştirme, günlük yaşam becerileri edinme, kendilerini ifade edici dil becerilerini geliştirme) gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için büyük önem taşımaktadır. Diğer yandan hem özel gereksinimi olmayan öğrencilerin çevrelerindeki özel gereksinimli bireyi oldukları gibi kabullenmeleri kendileri için erken yaşta farkındalık oluşmasını sağlayacak hem de ileriye dönük olarak da özel gereksinimli bireylere karşı takınacakları tavır ve tutumlarda sosyal kabul düzeylerinin olumlu yönde gelişimini sağlayacaktır (MEB, 2010). Buradan da anlaşılacağı üzere özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulleri özel gereksinimli bireyler açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak çalışmada ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören ve

ortaokulların 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın amacı; ilkokulların 3. ve 4. sınıfları ile ortaokulların 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarını; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babaların eğitim düzeyleri, ailelerdeki birey sayısı, ailede ve çevrede özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumu değişkenlerine göre incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde özel gereksinimi olmayan akran gruplarının ve sınıf arkadaşlarının özel gereksinimli bireylere karşı tutumları, bu bireylerin topluma başarılı bir şekilde entegrasyonu ve gelişimleri için büyük bir öneme sahiptir. Hatta özel gereksinimi olmayan bireylerin tutumları özel gereksinimli bireylerin gelişimleri için alınan başta kaynaştırma eğitimi olmak üzere tüm tedbirlerin niteliğini etkileyip belirleyecek bir özelliğe ve güce sahiptir.

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını etkileyen en önemli unsur eğitimidir. Bunların dışında, aynı zamanda eğitimi de etkileyen faktörler olan; yaşadığı çevre (kırsal veya kentsel), cinsiyet, yaş, normal gelişim gösteren bireyin ve ailesinin ekonomik düzeyi ile eğitim düzeyi, kardeşlerinin olup olmaması en önemlisi ise ailelerinde veya yaşadıkları çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin bulunup bulunmaması yer almaktadır. Özel gereksinimi olmayan bireyler küçük yaştan itibaren aldıkları eğitim sayesinde özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum oluşturacaklardır. Özel gereksinimli bireyleri de toplumun birer ferdi olarak görecektir. Bu hususta en önemli eğitim ailede sonrasında ise sırayla okul öncesinde, ilkokulda ve diğer eğitim kademelerinde gerçekleşmektedir. Küçük yaştan itibaren özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum

geliştiren bireyler bu olumlu özelliklerini ileride hem yakın çevrelerine hem de çocuklarına kazandırabileceklerdir. Küçük yaştan itibaren özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlarına en çok eğitim sayesinde ve özel gereksinimli bireylerin de eğitime dahil edilmesiyle gerçekleşecektir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylerle aynı okulda hatta aynı sınıfta eğitim görmeleri ve normal akranlarıyla olan sosyal iletişim ve etkileşimlerini özel gereksinimli arkadaşlarıyla sürdürmeleri büyük önem taşımaktadır. Böyle bir etkileşimin oluşmasını sağlayan en etkili uygulama ise kaynaştırma eğitimi uygulamasıdır. Eğitim süreçlerinde, kaynaştırma uygulamasıyla özel gereksinimi olmayan öğrencilerin okullarda karşılaştıkları özel gereksinimli bireylerle daha sık etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasında katkı sağlayacaktır. Tam da bu nedenle özel gereksinimli bireylerin yakın çevreleri olarak gerek başta aileleri olmak üzere akran grupları, komşuları, dost ve akrabaları tarafından gerekse devam ettikleri okullarındaki başta sınıf arkadaşları ve öğretmenleri olmak üzere bütün diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından koşulsuz kabul edilmeleri gelişimleri için çok temel bir unsurdur. Özel gereksinimli bireylerin çevrelerindeki özel gereksinimi olmayan insanlarla iletişime geçmeleri, kendi özel veya engel durumlarını bir kenara bırakıp akademik anlamda da başarılı olmalarının ve özgüven gelişimlerinin önünü açacaktır. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde, hem özel gereksinimi olmayan sınıf arkadaşlarıyla ve çevrelerindeki diğer yaşlılarıyla hem de sınıf öğretmenleriyle rahatça iletişim kurup temel gereksinimlerini rahatça ifade edebilmeleri, sağlıklı gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında özel gereksinimli bu bireyler için başta ailede ve okulda olmak üzere çevrelerindeki kısıtlayıcı etkenler en aza indirildiğinde özel gereksinimli bireyler kendi kapasitelerini açığa çıkarıp gösterme gücüne ulaşacaklardır. Buradan da anlaşılacağı üzere özel gereksinimli bireylerin gelişim süreçlerinde

bilhassa özel gereksinimi olmayan akran grubunun, kendilerine yönelik tutum ve davranışları çok temel bir öneme sahiptir.

Toplumda özel gereksinimli bireylere, özel gereksinimi olmayan bireyler gibi her alanda yeterince fırsat eşitliğinin verilmesi, özellikle iş yaşamına da katkıda bulunabilecek ve eğitim hayatında akademik düzeyde ilerleyebilecek hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere fırsat verilmesi, özel gereksinimi olmayan bireyler tarafından sosyal kabul görmeleri bakımından da önemlidir. Buna rağmen toplumun bazı kesimlerinde özel gereksinimli bireylerin hala alay konusu veya şaka aracı olarak görüldüklerini tespit etmek mümkündür. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle gerek oyun arkadaşları gerekse (kaynaştırma) sınıf arkadaşları olarak onlarla en yoğun etkileşim ve iletişimde bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarını belirlemek dolayısıyla ona göre tedbirler geliştirmek çok önemlidir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde yapılan bu çalışma öncelikle kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenler başta olmak toplumdaki herkese özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri açısından ışık tutacaktır. Özel gereksinimli bireylerin özelliklerini öğrenme ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını anlama noktasında hem eğitim kurumlarında hem de toplumda ne gibi önlemler alınabileceğine ve neler yapılabileceğine dair fikirler verecektir.

Bu çerçevede ilkokul ve ortaokul dönemlerinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarını belirlemek ve bunun neticesinde bu tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için gerekli tedbirleri almak büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenden dolayı bu çalışma ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumları incelenecektir.

Araştırmanın Problemi

İlkokulların 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrenciler ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarında eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarında; cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ailede ve yakın çevrede engelli birey olup olmama durumu, anne eğitimi, baba eğitimi ve gelir düzeyi değişkenlerine göre incelendiğinde bir farklılık oluşmakta mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları nedir?
2. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları;
 - a. cinsiyet,
 - b. sınıf düzeyi,
 - c. anne baba öğrenim düzeyi,
 - d. kardeşi olup olmama durumu,
 - e. ailelerinde ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumu,
 - f. ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan; “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” nin ve “Etkinlik Tercih Formu” nun ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, gelişim düzeyleri de göz önüne alındığında, tutumlarını belirleyecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin anketlerdeki maddelere içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdiği varsayılmaktadır.
3. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistik yöntemleri geçerli ve güvenilirlerdir.

Kapsam

1. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde bahar döneminde Çanakkale merkez ilçedeki kaynaştırma programı uygulanan beş ilkokulun 3. ve 4. Sınıfları ile beş ortaokulun 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında eğitim gören yalnızca 809 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma verileriyle elde edilen bulgular, “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ve “Etkinlik Tercih Formu” nda yer alan sorulara verilen cevaplardan toplanacak verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Özel gereksinimli birey: Bedensel yeterlikleri, öğrenme kabiliyetleri ve hem bedensel hem de zihinsel bireysel farklılıklar göz önüne alındığında özel gereksinimi olmayan yaşlılarından oldukça farklılıklar gösteren bireylerdir (Akçamete, 2018).

Kaynaştırma eğitimi: Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyulması halinde gerekli destek eğitim hizmetleri ile birlikte özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almalarıdır (Kırcaali- İftar, 1992).

Tutum: Bireyin çevresindeki her türlü objelere karşı hissettikleri duyguların yanı sıra kişilerin o objelere karşı oluşturduğu fikirleri, bilgileri çerçevesinde oluşturduğu davranışların tümüdür (Kağıtçıbaşı, 1988).

Özel Eğitim: Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin; eğitimlerinin karşılanması amacıyla, kendileri için uygun ortamlarda, özel yetiştirilmiş personel desteğiyle ve kendileri için hazırlanmış eğitim programları doğrultusunda kendilerine verilen eğitim türüdür. (MEB, 2018).

Bölüm II: Kavram ve Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde özel gereksinimli bireyler ve özellikleri, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar, özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin tarihsel gelişimi, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar konusunda Türkiye’ de ve dünyada yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Birey

Özel gereksinimli birey, fiziksel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından özel gereksinimi olmayan yaşlılarına göre geri kalmış ya da farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan özel gereksinimli birey, yalnızca fiziksel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından geri kalmış bireyler değil aynı zamanda öğrenme yetenekleri bakımından özel gereksinimi olmayan öğrencilerden üst düzey performans sergileyen öğrencileri de kapsamaktadır (Akçamete, 2018).

Özel gereksinimli birey, özel gereksinimli olmayan yaşlılarından gözle görülebilir düzeyde farklılıklar gösteren ve bu farklılıkları dolayısıyla özel eğitim almaya ihtiyaç duyan kişilerdir (Kargın, 2004).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler; doğum öncesi nedenlerle, doğum sırasında yaşanan olumsuzluklarla ve doğum sonrasında meydana gelen çeşitli nedenlerle bireyde bilişsel olarak, dil gelişimi olarak, fiziksel olarak aynı zamanda sosyal yaşantılarında ve duygusal gelişimlerinde ölçülebilir düzeyde özel gereksinimi olmayan yaşlılarına nazaran belirgin farklılıklar gösteren ve bunun neticesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (Baykoç, 2011).

Özel Gereksinim Türleri

Her ne kadar aynı engel veya yetersizlik grubundan olsa bile aralarında belirgin farklar bulunan yetersizlik ve engel türleri “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” nde 11 başlıkta sıralanmıştır.

a) Hafif düzeyde zihinsel yetersiz birey: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey.”

b) Orta düzeyde zihinsel yetersiz birey: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.”

c) Ağır düzeyde zihinsel yetersiz birey: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.”

d) Çok ağır düzeyde zihinsel yetersiz birey: “Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey.”

e) Hafif düzeyde otizmi olan birey: “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.”

f) Orta düzeyde otizmi olan birey: “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve yeteneklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.”

g) Ağır düzeyde otizmi olan birey: “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.”

ğ) Bedensel engelli birey: “Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.”

h) Görme engelli birey: “Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey.”

ı) İşitme engelli birey: “İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey.”

i) Özel Yetenekli Birey: “Yaşitlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında, bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey.” (MEB, Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2018).

Tutum

Eğitim açısından baktığımızda tutum, herhangi bir kişiye, nesneye ya da herhangi bir duruma yönelik olarak kişinin sonradan çevresel faktörlere bağlı olarak sahip olduğu deneyimler sonucunda sergilemiş olduğu davranış ve göstermiş olduğu eğilimlerdir (Demirel, 1993).

“Sherif ve Sherif (1969)’e göre; tutumlar doğuştan gelmez, deneyimler yaşandıkça ve çevreyle etkileşim oldukça kazanılır. Tutumun oluşması öğrenme sürecinden sonra ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutumlar belli bir süre devamlılık gösterir ve geçici değildir” (Beyoğlu, 2018, s.21). Diğer bir tanıma göre ise tutum, bir kişiye, nesneye ya da bir fikre yönelik olarak süreklilik göstererek bireyde oluşan inançlar, duygular ve düşüncelerin bütünüdür (Özyürek, 2000).

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere tutumlarımız yaşantılarımız sonucunda bir nesneye, kişiye karşı bizde oluşan duygu, düşünce ve davranış biçimlerimizdir. Tutumlarımızda değişiklik meydana getirmek özellikle de küçük yaşlarda oluşturduğumuz tutumlarımızı değiştirmek oldukça zordur.

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar

Yetersizlik vücutta oluşan bir tahribat ve bunun neticesinde oluşan sakatlanma ile kişilerin gelişim özellikleri doğrultusunda kendisinden beklenen kişisel ve toplumsal etkinlik ve görevleri yapmasına engelleyen ya da sınırlandıran yetersizlik durumudur. Yetersizlik durumu kişinin hem kişinin hem de ailesinin fiziki duygusal ve toplumsal açıdan olumsuz olarak etkilenmesine ve bunun sonucunda bazı problemlerle baş başa kalmasına sebebiyet vermektedir (Aykanat Girgin ve Balcı, 2015).

Hiçbir özel gereksinimli bireyin herhangi bir özür durumuyla beraber dünyaya gelmesi kendi tercihi olmamakla birlikte hiçbir annenin ve babanın da özel gereksinimli bir çocuk sahibi olması kendi tercihleri değildir. Engelli bir birey olarak dünyaya gelmek hiç kimsenin tercihi değildir. Buna rağmen özel gereksinimli bireyler hayatın bir parçasıdır. (Sarı, Bektaş ve Altıparmak, 2010).

Günümüzde dünyanın bazı bölgelerinde özel gereksinimli bireylerin yaşam standartları özel gereksinimi olmayan bireylerle aynı seviyedeyken bazı bölgelerinde ise toplum tarafından reddedilmeleri söz konusudur (Karahan, Güven ve Kuru, 2015).

Yetersizliği olan bireylere yönelik davranışlarda sahip olunan tutumların yönlendirici etkisi olabilmektedir. Özel gereksinimi olmayan çocukların ya da tüm bireylerin özel gereksinimli bireyleri kabullenmeleri ya da onları reddetmeleri, onlara herhangi bir konuda yardımcı olmaları ya da buldukları grup içinde özel gereksinimli bireyleri dışlamaları özel gereksinimi olmayan bireylerin olumlu ya da olumsuz yönde sahip oldukları tutumların sonucudur (Öztürk, 2007). Tüm toplumlarda özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu

tutumların varlığı kadar günümüze kadar süregelen önyargılara bağlı olarak özel gereksinimli bireyleri dışlayıcı olumsuz tutumlar da yer almaktadır (Özyürek, 2010).

Toplumdaki özel gereksinimi olmayan tüm bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı önyargılı yaklaşmamakla birlikte olumlu tutum sergileyenlerin söylemleri bu yönde olmasına karşın özel gereksinimli bireylere yönelik davranışları veya onlara karşı duyguları olumsuz olabilmektedir (Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak, 2010).

Özel gereksinimli bireylere yönelik oluşmuş olumsuz tutumlar sadece ailelerinde veya yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan özel gereksinimi olmayan bireyler tarafından oluşmamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin aileleri de özel gereksinimli bireye yönelik olumsuz tutumların kaynağını oluşturabilmektedir. Özel gereksinimli bireye sahip ailelerin öncelikle yaşadıkları duygusal çöküntü ve kabul zorluğunun yanında kendi çocuklarının yetersizlik durumuna ilişkin yeterli bilgiye sahip olamamaları olumsuz tutum oluşturmalarına neden olmaktadır. Özel gereksinimli çocuklarını sosyal yaşamdan soyutlamaları ve herhangi bir şekilde özel gereksinimli bireye sahip olmayan ailelerden saklamaları ya da durumunu açıklayamamaları da olumsuz tutum oluşturmalarına neden olmaktadır. Bunun yanında sahip oldukları özel gereksinimli çocuklarında zamanla oluşmaya başlayan davranış ve sağlık problemleri, tedavileri ve eğitimleri için gerekli desteği alamamaları da başka bir nedendir. Ekonomik yönden özellikle bazı ailelerin durumunun yetersiz olması ve en önemlilerinden biri ise özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının geleceğini düşünmeleri sonucunda hem bir kaygı hem de olumsuz tutum oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip bazı ailelerin ise evlilikleri ayrılıkla sonuçlanabilmektedir (Türker, 2011'den akt. Sezer, 2012).

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmek. Özel gereksinimli bireyleri hayatın bir parçası olarak kabul ettiğimizde onlara yönelik tutumların olumlu olması da büyük önem taşımaktadır. Tutumlar birçok çevresel faktöre bağlı olarak sonradan kazanılmaktadırlar (Aydın, 1985).

Özel gereksinimli bireylerde yaşadıkları topluma uyum sağlama ve gerek iş hayatında gerekse sosyal hayatta aktif durumda olabilmeleri kendileri için en önemli sorunlardan biridir. Özel gereksinimli bireylerin hem sosyal yaşantıda hem de iş hayatında aktif olmaları ve topluma uyum sağlayabilmeleri öncelikle özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireyleri kabullenmeleri ve onlara yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004).

Özel gereksinimli bireylere karşı oluşan olumsuz tutumların temel kaynağını önce toplumsal yanlış değer yargıları bilinçsizlik, bilgisizlik ve önyargılar sonra ise özel gereksinimli bireyler ve sahip oldukları yetersizlik türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamak oluşturmaktadır (Ison vd., 2010).

Özel gereksinimli bireylerle etkileşim halinde olan kişilerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Eğer özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar varsa bu tutumları düzeltilmenin yollarından birisinin eğitim olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle de özellikle özel gereksinimli bireyleri yetiştiren öğretmenlerin hem olumlu tutumlara sahip olmaları hem de bu konuda gerek teorik bilgi gerekse uygulama açısından donanımlı olmasını gereklidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve gereken donanıma sahip olabilmesi için hizmet içi eğitim ve hizmet öncesi eğitim önemlidir. Hizmet öncesi verilen eğitim ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere daha bilinçli yaklaşması sağlanabilir (Yaralı, 2015).

Diğer bir taraftan özel gereksinimli birey ile etkileşim halinde bulunmak, özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında ve bu tutumlarının olumlu yönde değişmesinde önemli bir faktördür (Au ve Man, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının da, henüz çalışmaya başlamadan ve özel gereksinimli öğrencilerle karşı karşıya gelmeden önce özel gereksinimli bireyler hakkında yeterince bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri, özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutumlar oluşturulması konusunda etkisi büyük olacaktır (Gürsel, 2006).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerdeki tüm aile bireylerinin, özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip ailelere kıyasla çok daha fazla yükümlülükleri olmasına rağmen kendilerine ayırdıkları zaman çok daha azdır. Öncelikle günlük programlarını oluştururken ailenin diğer üyelerini ve kendilerini düşünmek yerine özel gereksinimli çocuklarını, bu çocuklarının eğitimlerini ve ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar (Şenel, 1995).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin bu aşırı sorumluluklarının yanında çocuklarının yaşlıları tarafından dışlanmaları ve yine özel gereksinimi olmayan yaşlıları tarafından olumsuz statüyle karşılandıkları görülmektedir. Bu şekilde oluşan olumsuz tutumların çoğu özellikle çocukluk döneminde, başta anne ve baba olmak üzere çevrelerindeki büyüklerinden etkilenecek yaşantılar neticesinde oluşmaktadır (Özyürek, 2006). Çocukların tutumlarının oluşmasında yaşlılarının, anne ve babalarının ya da çevrelerindeki yetişkinlerin, kitle iletişim araçlarının ve içinde yaşadıkları toplumun etkisi bulunmaktadır. Bunların içinde en önemlisi ise anne ve babalarıdır (Özyürek 2006). Çocuklardaki bu olumsuz tutumların her şeyden önce ailelerinden öğrendiklerinden dolayı, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum oluşturma ve farkındalık yaratma açısından ailelerle düzenlenebilecek etkinliklere dikkat çekilmiştir (Aktan ve Divrenge, 2010).

Özel gereksinimli çocukların özür durumlarından dolayı ailelerinin ve çevrelerindeki kişilerin bireydeki özür veya engel durumunu aşırı derecede önemseydiğinde özel gereksinimli çocuk kendini işe yaramaz ya da eksik görecektir ve bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilenecektir. Önemli olan özel gereksinimli bireylerin eksikliklerini ve özür durumlarını belirlemek değil, bu bireylerin çevrelerindeki tüm özel gereksinimi olmayan bireylerce özür durumunu iyi bilmesi, özel gereksinimli bireyleri oldukları gibi kabul edip onlara özel gereksinimi olmayan çocuklara davrandıkları gibi davranmalarınıdır (Akbaba, 2004). “Burada da işin önemli bir bölümü önleyici rehberlik faaliyetlerine düşmektedir” (Svanberg, 1998’den akt. Sezer, 2012).

“Ülkeler özel eğitime ihtiyacı olan birey eğitimi için “uygun eğitim” programları hazırlamalıdır. Temel eğitim hizmetinin de uygun eğitimi gerçekleştirirken; eğitimde bireysellik, kendi yaş grupları ile birlikte eğitim alma, özürün erken fark edilmesi, özel hizmetin bireye ulaştırılması, eğitimde süreklilik, eğitimde işbirliği ve tek elden planlama ve yürütme ilkeleri esas alınmalıdır” (Gallahue, D. 1987’den akt. Koparan, Ş. 2003, s.155).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerindeki en önemli ve en temel yaklaşımlardan bir tanesi kaynaştırmadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler açısından ‘en az kısıtlayıcı çevre’ ifadesi dikkate alınarak uygun görülen durumlarda kaynaştırma sınıfı öğretmenine veya özel gereksinimli öğrenciye, özel eğitim uzmanlarının sağlayacakları destek özel eğitim hizmetleriyle birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişim ve engel durumlarının özellikleri de dikkate alınarak normal sınıf ortamında ve özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla beraber eğitim görmeleridir (Gül ve Vuran, 2015).

Tüm bunlar değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylere karşı olumsuz tutumlar oluşturmak yerine olumlu tutumları geliştirmek ancak ve ancak eğitimle mümkündür (Sezer, 2012).

Eğitim Kavramı

“Eğitim; değerler ve değerli olana dair üstdüzey farkındalık ve duyarlılık geliştirme; insanın diğer tüm varlıkla ilişkisi belirleyen ve temelini oluşturan sevgi, saygı ve güveni yaşamının anlamı haline getirme; dolayısıyla adaleti, iyilikseverliği, anlayışlı lığı” özümseme süreci olup insanın “arzu, ihtiyaç ve seçimlerini bu ilke ve değerler ışığında muhakeme edebilme ve nihayetinde tüm ilişkilerini nezaket, zarafet, anlayış ve estetik ile yapılandırabilme yeterliği, yetkinliği ve kapasitesi kazanmaya” ve bunların tümünü yansıtıcı ve eleştirel bir bilinçle sürekli gözden geçirebilmeyi öğrenmeye “rehberlik etme faaliyeti” dir (Ergen,2019, s.489).

Başka bir tanımda eğitim; bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal becerilerini içinde yaşadığı toplumun beklentileri doğrultusunda geliştirip, sahip olduğu bu yeteneklerine yenilerini ya da istenilen davranışları ekleyip geliştirmesidir (Akyüz, 2012).

Bir diğer tanıma göre ise eğitim; yetişen yeni nesillerin, toplumsal hayattaki görev ve sorumluluklarına göre rol almaya hazırlanırken hem akademik yönden hem de bu doğrultuda kendi karakterlerini oluşturma çabalarıdır (Güneş, 2014).

Özel eğitim. Özel eğitim, özel eğitim hakkında hazırlanan “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” nin 3. maddesi, b fıkrasıyla “Özel eğitim gerektiren bireylerin her türlü eğitim ihtiyaçlarını temin etmek için özel olarak eğitilmiş personel, özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanmış eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve bireysel özelliklerine uygun olan sınıflarda yürütölen eğitimi.” şeklinde tanımlanmıştır (Akçamete, 2018).

Bir diğer tanımda ise özel eğitim, özel gereksinimi olmayan bireylerden farklı özellikler gösteren aynı zamanda da özel gereksinimi olan bireylere yönelik olarak, hem özel yetenekli bireylerin var olan potansiyellerini daha geliştirmeyi amaçlayan diğer taraftan herhangi bir yetersizlikten etkilenmiş bireyi de yetersizliğinin engele dönüşmesinin önüne

geçerek toplumda yer bulmasını sağlayan ve toplumda etkin ve üretici konuma gelmelerini amaçlayan (Ataman, 2012).

Özel eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini değil bunun yanında özel gereksinimli öğrencilerin her türlü sağlık hizmetlerini de bünyesinde barındırmaktadır. (Fiscuss ve Mandell, 2007'den akt. Akçamete, 2018)

Kaynaştırma eğitimi. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin tam veya yarı zamanlı olarak, kendisini en rahat şekilde ifade edebileceği çevresindeki her türlü uyarının kendisine engel teşkil etmeyecek şekilde düzenlenmesiyle oluşturulan, kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamında gerekli destek hizmetler sağlanmasıyla birlikte eğitim hakkından yararlanmasıdır (Kırcaali-İftar, 1992).

Başka bir tanıma göre ise kaynaştırma, bir eğitim işidir. Özel gereksinimleri çocukların, kendilerine yönelik uygun bir eğitim programıyla, özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla birlikte normal eğitim sınıflarına yerleştirilip, eğitimlerinin bu sınıflarda tamamlanması işidir (Osborne ve Dimattia,1994).

Kaynaştırma eğitimsel bir terim olup her türlü destek eğitim hizmetinin sağlanmasıyla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitilmesi işidir (Özgür, 2015).

Başka bir tanımda ise kaynaştırma; özel gereksinimli çocukların özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla etkileşim ve ilişkilerini en üst düzeye çıkarıp günlük yaşamlarında karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmayı veya en aza indirmeyi amaçlayan ve kendilerine yönelik en uygun eğitim stratejileri kullanılarak eğitim almalarını sağlayan bir eğitimidir (Link, 1991).

Yine bir başka tanımdaki ifadeye göre kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin özür durumuna, derecesine bağlı olarak kullanılacak uygun materyal, eğitim hizmeti, kaynaklarla birlikte en üst düzeyde kendi yaşlılarıyla aynı sınıf ortamında ve özel gereksinimi

olmayan akranlarıyla eşit şartlarda eğitim hizmetinden yararlanmaları ve birlikte eğitim görmeleri sürecidir (Diken, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014'te yayımlanan "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği" nde ise "Kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarında yürütülür" ifadesiyle kaynaştırma eğitimiyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin, hem özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla bütünleşmesine yardımcı olan hem de özel gereksinimi olmayan yaşlılarının yararlandığı tüm eğitim olanaklarından kendilerinin de yararlanmasını sağlayan eğitim türü olarak imkan ve fırsat eşitliğine vurgu yapılmıştır (Gümüş ve Tan, 2015).

Özel gereksinimli bireyler özel gereksinimi olmayan yaşlılarına göre her yönden farklı şekilde gelişim gösteren ve aynı zamanda bu farklı gelişime paralel olarak hem gereksinimleri hem de öğrenmeleri farklı olan bireylerdir. Tarihsel süreçte özel eğitim ilk uygulama ortamları ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları şeklinde karşımıza çıkmaktayken günümüzde yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında ortamda eğitim görmelerinin sosyalleşmeleri ve kabul görmeleri ve en önemlisi kendilerini ifade edebilmeleri açısından kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (Kargın, 2004).

Yapılan tanımlardan da anlaşılmaktadır ki kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrenci, özel gereksinimi olmayan öğrenci, öğretmen ve aynı zamanda aileden da destek alınması suretiyle özel gereksinimli öğrencinin kendini en iyi şekilde ifade edebileceği ortamı oluşturmak suretiyle normal sınıflarda yapılan eğitimidir.

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

19. Yüzyılda dünyada özel eğitimin kurucusu olarak kabul edilen Jean Marc Gaspard Itard, Farnsa'nın güneyindeki Averno ormanlarında çiftçiler tarafında ölmek üzere bulunan işitme engelli bir bireyi eğitmeye başlamasıyla özel eğitimin gücüne inanılmıştır. Çocuğa

Victor ismini veren Itard, ona okulda kazandırılan her şeyi ona da kazandırmayı hedeflemiştir. Sonuçta Itard Victor ile yaptığı eğitimle beş amacı gerçekleştirmiştir: Victor'a sosyal yaşam becerisi kazandırmış, sinirsel duyarlılığını uyarıp geliştirmiş, düşünme becerisi kazandırmakla birlikte ifade etme ve basit zihinsel etkinlikler için alıştırmalar yapabilme becerisi kazandırmıştır. Pek çok yaşam becerisi kazanan Victor, hiçbir zaman konuşmayı öğrenememiştir ve normal olmamıştır. Bu nedenle Itard kendisini başarısız kabul etmiştir (Diken, 2017).

Dünyadaki tüm ülkelerde özel eğitim 21. yüzyılın başlarından itibaren üzerinde durulan bir konu olmuştur. Böyle bir ilginin nedenlerinden biri ise özel eğitim ile ilgili yasaların çıkması ve çıkan yasalara göre özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinin parasız ve genel eğitime dahil edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum yasalarla çerçevesinde hükümetlerin okullarının özel eğitime karşı ilgili yaklaşmasının kanıtı olarak düşünülmektedir (Şahbaz, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin yapılan ilk çalışmaların 1500' lü yıllarda ortaya çıkmasının yanında özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim veren okulların açılmaya başlanması 16. yüzyıldan 18. Yüzyılın ilk yarısına gelene dek sürmüştür (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996'dan akt. Kargın, 2004). Bu alanda yapılan ilk sistematik çalışmalar 16. Yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de Avrupa'da 1900'lü yılların ilk yarısı, okullaşmanın farklı engel gruplarına yönelik olarak arttığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yıllardan itibaren özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimler özel eğitim okullarında gerçekleştirilmeye başlanmıştır (OECD, 1995'ten akt. Kargın, 2004). Bu yıllarda özel gereksinimli öğrencileri özel gereksinimi olmayan yaşlılarını olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle normal sınıflarda eğitim göremeyeceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin sadece özel eğitim okullarında

ve özel eğitim öğretmenleriyle ders görmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür (Kargın, 2004).

Amerika' da 1900'lü yıllara kadar özel gereksinimli öğrenciler normal sınıflara yerleştirilmiş ve sadece sınıf öğretmenlerinin çabasıyla, özel eğitim desteği olmadan eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Bu sürecin sonunda özel gereksinimli öğrencilerin yaşatlarını olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle böylesi bir kaynaştırma örneği son bulmuştur (Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs 2000'den akt. Kargın, 2004).

Yine bu yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmesi gerektiği düşüncesi ağır basmasına rağmen, 1913 yılında görme engelli öğrenciler için kaynaştırma uygulaması başlatılmıştır. İlk kaynaştırma uygulaması olarak karşımıza çıkan bu kaynaştırma uygulamasında görme engelli öğrenciler okul gününün bir kısmını normal sınıfta devam ederken diğer bölümünü de görme engellilere yönelik oluşturulan özel sınıflarda devam etmişlerdir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma açısından önem arz eden ve dönemde ortaya çıkan bir gelişme, 1928' de İngiltere' de alınan önemli bir kararla özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmalarının üzerinde durulmuş olmasıdır. Alınan bu karardan sonra 1944'te kabul edilen başka bir yasa ile normal sınıf ortamında eğitim görmeleri uygun olan özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla birlikte genel eğitim yapılan sınıflarda eğitimlerine devam etmeleri görüşü önem kazanmıştır (Lindsay, 2003).

Dünyada 1950' li yıllara kadar kaynaştırmanın amacı sadece özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla aynı sınıfa yerleştirilmeleri ve benzer engel grubundan akranlarıyla farklı sınıflarda eğitim görmelerini sağlamaktı. Bu şekilde kaynaşmanın sağlandığı düşünülmekteydi (Kargın, 2004). 1960' lı yıllarda tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı sağlanması gerektiği görüşünden hareketle özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda ve akranlarıyla eğitim görmeleri düşüncesi ağır basmış ve özel gereksinimli

öğrenciler normal sınıflarda eğitim görmeye başlamışlardır. Sonraları kaynaştırma üzerine yapılan çalışmalarda kaynaştırmanın özel gereksinimli bireye yönelik olumsuz bir etiketlenmenin önüne geçecek ve özel gereksinimli bireyin sosyal statüsünü yükselten ve çevresiyle daha uyumlu bir şekilde yaşamasının önünü açacak bir uygulama olduğu anlaşılmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016).

“1960’larda özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmelerine yönelik başlayan eleştiriler ve mahkemeye yansıyan çeşitli davalar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları, 1970’lerden başlayarak pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır. İtalya’da 1971 yılında, Norveç’te 1976 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Amerika’da ve Fransa’da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir.” (OECD, 1995’ten akt. Kargın, 2004; s.4) 1960 ve sonrasında özel gereksinimli bireylerin normal sınıfa dahil edilmelerine yönelik eğitim anlayışı hakim olmaya başlamıştır (Baykoç, 2011).

Batıda Özel Eğitim ve Kaynaştırmanın Dayanağı Olan Yasaların Gelişimi

Özel eğitim 21. Yüzyıldan itibaren ilgi alanı oluşturmuş, tüm ülkelerde yasalarda yer almaya başlamıştır. ABD’ de 1975 yılında yürürlüğe konan “Tüm Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi Yasası” özellikle devlet okulları eğitimlerini özel gereksinimli çocukları da kapsayacak şekilde düzenlemelere yer vererek kaynaştırma eğitimine vurgu yapmıştır (Şahbaz, 2018).

İlk olarak 1975 yılında kabul edilen “Tüm Engelli Çocukların Yasası, Public Law. 94-142” okul çağındaki tüm özel gereksinimli bireylerin, eğitim hizmetlerinden yararlanmasını amaçlayan yasadır (Özgür, 2015). Bu yasada kullanılan ‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’ ile özel gereksinimli öğrencilerin ve tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak akranlarıyla birlikte en üst düzeyde birlikte zaman geçirebileceği ve eğitim olanaklarından özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla beraber en üst düzeyde faydalanabileceği ortam olarak

karşımıza çıkmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Bu yasa ile birlikte, 3-21 yaş grubundaki tüm özel gereksinimli öğrenciler, özür derecesine ve grubuna bakılmaksızın, ücretsiz olarak ve özel gereksinimli öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına uygun eğitim alma hakkı kazanmışlardır (Özgür, 2015).

1990 yılında P.L. 94-142' de değişiklikler yapılmış ve bu yasa, P.L. 101-476 Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) adını almıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016; s.14). Bu yasa, özel gereksinimli bireyler özür derecesi ve grubu ne olursa olsun akranlarıyla birlikte eğitim almaları gerektiği düşüncesiyle ön plana çıkmıştır. Daha çok o yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte kaynaştırmanın olumlu etkilerini ön plana çıkarmıştır ve tüm okullar özel gereksinimli öğrenci kabul etmelidir. Bu yasada da yine “en az kısıtlayıcı ortam” kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu yasa özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim gördüklerinde başarılarının arttığını ve özel gereksinimi olmayan akranlarından da bir şeyler öğrendiklerini aynı zamanda onlara da bir şeyler öğrettikleri düşüncesiyle birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunmaları gerektiğini ön plana çıkarmıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

1997 yılına gelindiğinde yine P.L. 94-142' den hareketle P.L. 105-17 Sayılı Yasa yürürlüğe konmuştur. Bu yasa ise özel eğitim uygulamalarının her aşamasında ailelerin de etkin olarak rol almasının önemini vurgulamıştır (Özgür, 2015).

Şu anda ADB' de yürürlükte olan yasa, özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olan en yüksek oranda kaynaştırma sınıfına devam etmelerini destekler niteliktedir. Tüm eğitim olanakları sağlandığı halde özel gereksinimli öğrenci başarılı olamıyorsa özel eğitim okuluna devam etmesi istenebilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

İngiltere' de 1993 yılında hazırlanan Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu ile eğitim çağındaki ve her özür grubundaki tüm özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitime yönelik tüm hizmetlerden mümkün olan en üst düzeyde

faýdalanması amaçlanmıştır (Özgür,2015). İngiltere’de özel eğitim alacak özel gereksinimli öğrencilere yönelik değerlendirme tek tip olmasının özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmayacağı anlayışından yola çıkılarak beş kademeli bir özel eğitim değerlendirme sistemi geliştirilmiştir. Bu aşamaların ilk üçü informal diğer ikisi ise formal değerlendirmedir (Department For Education, 1994; Özgür, 2015; Batu ve Kırcaaili İftar, 2016).

1. Aşama: Kaynaştırma sınıflarında görevli sınıf öğretmenleri veya branş öğretmenleri, kendilerine sağlanan eğitim hizmetlerinden etkili ve verimli bir şekilde faydalanamadıklarını düşündükleri özel gereksinimli öğrenciyi informal şekilde değerlendirerek sonucuna göre bireysel eğitim planı oluşturur. Yaptığı bu değerlendirme ve bireysel eğitim planını, özel eğitim koordinatörü ile paylaşır. Özel eğitim koordinatörü bu özel gereksinimli öğrencilerin kayıtlarını tutar.

2. Aşama: Özel gereksinimli öğrencilerden birinci derecede sorumlu olan kişi özel eğitim koordinatörüdür. Özel eğitim koordinatörü kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerle işbirliği içinde informal değerlendirme yaparak kaynaştırma öğrencisine uygun bireysel eğitim planı oluşturur.

3. Aşama: Özel eğitim koordinatörü okul dışındaki uzmanlara (odyolog, dil ve konuşma uzmanı) danışarak informal değerlendirme yapmakta ve yapılan informal değerlendirme sonucunda bireysel eğitim planı oluşturmaktadır.

4. Aşama: Özel eğitim koordinatörü aracılığıyla özel gereksinimli öğrenci yerel eğitim yönetimine gönderilir. Yerel eğitim yönetiminde, oraya gelmeden önce okulunda yapılan değerlendirme ve sağlanan eğitim hizmetleri incelenerek formal bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulup duyulmadığına karar verilir. Eğer formal bir değerlendirmeye gereksinim duyulursa formal değerlendirme sağlanır ve özel gereksinimli öğrencinin hangi eğitim ortamında eğitimini sürdüreceğine karar verilir.

5. Aşama: Öğrencinin özel gereksinimli olup olmadığına yerel eğitim yönetimi karar verir.

Özel Eğitimin ve Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Osmanlıda 1500’ lü yıllardan itibaren ‘darüşşifa veya külliye’ adı altında akıl hastalarına yönelik tedavi amaçlı uygulamaları görmekteyiz. Özellikle Ortaçağ’ da Avrupa’ da cin çıkarma (exorcism) uygulamaları yaygınken Osmanlı’da musiki ile tedavi, su sesi ile tedavi, bitkisel karışımlarla tedavi yöntemleri uygulanmıştır (Balcı, 2013).

Özel eğitimin gelişim sürecinde toplumun özel gereksinimli bireylere karşı tutumları etkili olmuştur. 1800’ lü yıllarda özel gereksinimli bireyin engel durumu çok ağır düzeyde değilse görmezden gelinmiş, ağır ise hastalık olarak düşünüldüğünden tıbbi çareler bulunmaya çalışılmıştır (Şahbaz, 2018).

Ülkemizdeki özel eğitimle ilgili tarihsel sürece baktığımızda ilk olarak karşımıza Cumhuriyetten önce Enderun Mektepleriyle Osmanlı’ da karşımıza çıktığını görmekteyiz. Fakat burada daha çok yaşlılarına göre daha yavaş gelişim gösteren bireyler değil üstün yetenekli ve üstün zekalı kişilerin eğitiminin ön plana çıkmış olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemine bakıldığında ise 1948 yılında “İdil Biret, Suna Kan Yasası” adıyla birçok dünya ülkesine örnek teşkil edecek uygulama olarak üstün yeteneklilerin eğitimleri güvence altına alınmıştır. Bu yasanın kapsamı genişletilip 1956 yılında “6660 Sayılı Yasa” haline getirilmiştir. 1921 yılında Kurtuluş Savaşı yıllarında İzmir’de “Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesesi” adıyla özel eğitim veren bir özel eğitim okulunun hizmete açıldığı, ileriki yıllarda açılan bu okulun “Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı” bünyesinde 1950 yılına kadar hizmet verdiği bilinmektedir (Ataman, 1997).

1950’li yıllardan sonra özel eğitimdeki en önemli gelişme ise özel eğitim hizmetlerinin ve planlanmasının “Sağlık Bakanlığı” bünyesinden “Milli Eğitim Bakanlığı” bünyesine aktarılmış olmasıdır. Bu gelişme özel gereksinimli bireylerin söz konusu durumlarının eğitimle aşılabileceğinin önemini vurgulaması açısından önemli bir gelişmedir (Akçamete ve

Kaner, 1999). 1980'e kadarki dönemde ise özel eğitim hizmetleri ni planlanması işini İlköğretim Şube Müdürlükleri devralmıştır (MEB, 2010).

Özel eğitim, 1951 yılında Milli eğitim bakanlığına geçmesiyle örgün eğitim hizmetleri kapsamında yer almıştır (MEB, 2014). Yine en önemli gelişmelerden biri de günümüzde tüm illerimizde bulunan ve özel eğitime yönelik tüm hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan 'Rehberlik Araştırma Merkezleri' nin temelini oluşturan 'Psikolojik Servis Merkezi' nin kurulmuş olması bu dönemde özel eğitim adına atılmış önemli bir adım olarak gözümüze çarpmaktadır (Özsoy, 1990). Bugünkü özel eğitim uygulamaları ise 1983' te çıkartılan '573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' ile özel eğitim, Milli eğitim Bakanlığı' bünyesindeki 'Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)' tarafından koordine edilmektedir. Türkiye'deki özel eğitimin kapsamlı durumu, özel eğitime dair oldukça kapsamlı aynı zamanda şûra niteliğinde olan 'Birinci Özel Eğitim Konseyi' 13-15 Mayıs 1991 tarihinde toplanmıştır (MEB, 2014).

İlk özel eğitim yönetmeliği olarak 1962 Anayasasının ilköğretim kısmında özel eğitim ile ilgili bölümlere yer verilmesi daha sonra çıkarılan 1983 yılındaki 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' da özel gereksinimli bireyler açısından önemli gelişmelerdir (Akçamete ve Kaner, 1999). 1985' te yayınlanan 'Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği' nin 70. maddesinde "Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır" hükmüne ve 71. maddesinde de "Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi" hükmüne yer verilmiştir. O yıllarda uygulamaya yönelik herhangi bir işlem yapılmadığı görülse de, 30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname' de kaynaştırma eğitiminin uygulanması kısmına yer verildiği görülmektedir. (Batu ve Kırcaali İftar, 2016; s.17). Ocak

2000' den itibaren yürürlükte olan 'Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliğin' de ise biraz daha anlaşılır ve net olarak uygulamaya dönük hükümler yer almıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

“2017/28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu bu genelgede “kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca genelgenin 1. Maddesinde “Her tür ve kademedede kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim almasına karar verilen öğrencilerin okula kayıtlarında ve devamlarında gerekli tedbirler alınacaktır.” hükmüne yer verilerek tür ve kademe ayrımı yapılmamıştır (Yazıcıoğlu, 2018, s.99).

On Yedinci Millî Eğitim Şûrası ile vurgulanan ise kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflara yönelik destek eğitim hizmet personeli ve özel eğitimde kaynaştırma uygulaması yapabilecek yeterlikte öğretmen yetiştirilmesi ve kaynaştırma sınıflarında görevlendirilmesi konudur (Yazıcıoğlu, 2018).

Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Türleri

Özel eğitim desteği almalarını gerektiren özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarını; en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama doğru şu şekilde sıralayabiliriz (Özgür, 2015):

- a) “Tam zamanlı kaynaştırma”
- b) “Kaynak oda destekli kaynaştırma”

- c) “Yarı zamanlı kaynaştırma”
- d) “Özel eğitim sınıfı”
- e) “Gündüzlü özel eğitim okulu”
- f) “Yatılı özel eğitim okulu” (Özgür, 2015, s.13)

Tam zamanlı kaynaştırma. Kaynaştırma öğrencilerinin yaşlarıyla birlikte; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında gerekli araç-gereç ve eğitim için gerekli her türlü materyal desteğinin sağlanmasıyla birlikte, aynı sınıfta eğitim görmesidir (Batu, Kırcaali İftar, 2016). Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim kurumlarında sınıf mevcutları okul öncesi için 14’ü ve ilkokul için 30’ u aşmamasına dikkat edilmektedir. Ayrıca bir sınıfta en fazla 2 özel gereksinimli öğrenci bulunabilmektedir (Özgür, 2015).

Kaynak oda destekli kaynaştırma. Bu uygulamada ise özel gereksinimli öğrenci kaydı normal sınıfa kayıtlı gözükmemektedir. Fakat özel gereksinimli öğrencinin normalden fazla destek eğitime ihtiyaç duyduğu derslerde, okulda görevli özel eğitim öğretmeni ile birlikte kaynak odada eğitim aldığı kaynaştırma uygulamasıdır (Özgür, 2015).

Yarı zamanlı kaynaştırma. Bu uygulamada, kaynaştırma sınıfına kaydı yapılan özel gereksinimli öğrencinin aynı zamanda gerekli durumlarda kaynak odada veya Rehberlik araştırma Merkezi aracılığıyla özel eğitim kurumlarında eğitim almasıdır. Özel eğitim kurumuna kaydı yapılan özel gereksinimli öğrencinin diğer taraftan kaynaştırma sınıfına devam etmesi için gerekli önlemler alınır. Kaynaştırma sınıfında eğitim görmesini aksatacak, engelleyecek durumlar ortadan kaldırılıp özel eğitim kurumlarındaki ders saatleri buna göre düzenlenir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Özel eğitim sınıfı. Özel eğitim sınıfı uygulamasında özel gereksinimli öğrenci özel sınıfa kayıtlıdır. Özel gereksinimli öğrencinin eğitim kurumundaki özel gereksinimi olmayan yaşlarıyla ve diğer öğrencilerle sadece okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında

etkileşime geçebilmesi söz konusudur. Aynı şekilde kendi özel sınıfı dışında destek hizmetler ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanması ancak okul saatleri dışındaki saatlerde mümkündür (Özgür, 2015).

Gündüzlü özel eğitim okulu. Bu uygulamada öğrencinin kaydı özel eğitim okulundadır. Özel gereksinimli öğrencinin kendisiyle aynı engel düzeyindeki öğrencilerle eğitim gördüğü uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin tüm gereksinimleri özel eğitim okulunda karşılanır. İhtiyaç duyulduğu durumlarda destek ve ek hizmet sağlanabilir (Özgür, 2015).

Yatılı özel eğitim okulu. Bu uygulamada ise özel gereksinimli öğrenci özel eğitim okuluna kayıtlıdır. Gündüzleri eğitim aldığı bu okulda geceleri de okulun yatakhaneinde kalmaktadır. Burada özel gereksinimli öğrenci aynı engel grubundan olan ve yaşlılarıyla birlikte eğitim almaktadır. Bu durum özel gereksinimli öğrenci için en fazla kısıtlayıcı ortamı oluşturmaktadır (Özgür, 2015).

Kaynaştırma Uygulamalarında Kimler Rol Alır?

Kaynaştırma eğitimi demek yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi ve özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla aynı ortamda bir arada olmaları demek değildir (Kargın, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim olanaklarından tam anlamıyla ve tüm yönleriyle faydalanabilmeleri ve kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için önemli bazı temel etmenler vardır. Bunlar; öğretmenler, özel gereksinimi olmayan öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin kendileri, okul yönetimi ve tüm okul personeli, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri, fiziksel ortam, destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Öğretmenler. Toplumsal düzeyde kaynaştırmanın belki de en önemli unsurları öğretmenlerdir. Başta öğretmenler, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri kabullenmiş olmadıkları. Her ne kadar yapılan birçok araştırma öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koysa da, öğretmenlerin kaynaştırmanın en önemli unsuru olma gerçeğini değiştirmeyecektir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumlarının onları koşulsuz kabul şeklinde olması ve kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için öğretmen ders için gerekli ön hazırlığı gerektiğince yapmış olması gerekmektedir (Özgür, 2015). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik takınacakları tutum ve tavır başta sınıftaki özel gereksinimi olmayan öğrencileri etkileyecektir (Batu, 2015). Öğretmenlerin öncelikler sınıflarındaki özel gereksinimi olmayan öğrencileri, diğer öğretmenleri ve tüm okul personelini bu konuda bilgilendirmesi özel gereksinimli öğrencilere yönelik oluşacak olumlu veya olumsuz tutum açısından önemlidir (Özgür, 2015). Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ve bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yapacağı işbirliği kaynaştırma eğitiminin daha etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesini sağlayacaktır (Batu, 2015). Her şeyden önemlisi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının nasıl yapıldığıyla ilgili ve kendisine düşen görev ve sorumlulukların bilincinde olması gerekmektedir (Batu, 2015).

Normal gelişim gösteren öğrenciler. Kaynaştırma sınıflarında etkili ve verimli şekilde programın sürdürülebilmesinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle birlikte onların aileleri, kaynaştırma öğrencileri ve onların aileleri, okul idari kısmı, kaynaştırma eğitimi için iyi düzenlenmiş sınıf ortamı, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Özel gereksinimli öğrenciler, akran işbirliği de dikkate alındığına en etkili ve verimli bunun yanında en önemlisi en basit şekilde sınıflarındaki özel gereksinimi olmayan

yaşıtlarından destek alabilir. Sınıftaki özel gereksinimi olmayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilere birçok konuda yardımcı olabilirler. Bunlar arasında ödevlerine yardım etmek, kaynaştırma öğrencilerinin yapmayı unuttukları veya hatırlayamadıkları ödevlerini kendilerine hatırlatabilirler en önemlisi de sınıf ortamında ve sınıf dışında okul içerisinde her konuda kaynaştırma öğrencisine örnek olabilirler. Özel gereksinimli öğrencinin yaşıtları tarafından kabul edilmesiyle hem sosyal ilişkileri hem de akademik başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin arkadaş edinme ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürebilme konusundaki yeterlikleri ya da bu yönde sergiledikleri performans özel gereksinimi olmayan akranlarına göre daha azdır ya da hiç özür durumuna göre hiç yoktur. Ya da bazılarının özel gereksinimi olmayan akranlarıyla iletişim kurabilecek fırsatları yoktur. Bu durumdaki özel gereksinimli öğrenciler ya kendi engel grubundan ve ya özel gerekli yaşıtlarıyla aileler aracılığıyla sınırlı da olsa iletişim kurmaktadır. Daha önce özel gereksinimi olmayan akranlarıyla yaşadığı olumsuz durumlar da iletişim kurmalarında güçlük çekmesine sebep olabilir. Bu yüzden kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin rolü ön plana çıkmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimi olmayan öğrenciler sınıflarında özel gereksinimli öğrenci varken farklı deneyimler yaşamakta aynı zamanda öğretmenin kaynaştırma sınıflarında farklı ve çeşitli öğretim yöntemleri, materyaller kullanması özel gereksinimi olmayan öğrencilerin öğrenmelerini hem daha zevkli hale getirmekte hem de kolaylaştırmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri daha iyi anlayabilmeleri, kabul etmeleri için öğretmen açısından da kendisine düşen görev ve sorumluluklar vardır. Öğretmen görevli olduğu sınıfa henüz kaynaştırma öğrencisi gelmeden, bu öğrencinin özür türünü, derecesini anlatması gerekmektedir. Böylece özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarını daha da kolay bir şekilde

kabullenmeleri sağlanmış olacaktır ve sosyal dışlanmanın önüne geçilmiş olacaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Bunun için sınıf öğretmeni özel gereksinimi olmayan öğrencilerle sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyle ve onun ihtiyaç ve gereksinimlerinin ne olduğuna yönelik toplantılar düzenleyip, öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşları hakkındaki düşüncelerini tartışarak özel gereksinimi olmayan öğrencilere uygun dönütler verilmelidir. Öğretmen sınıftaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerle canlandırma çalışmaları (kendilerini özel gereksinimli öğrencinin yerine koyma) etkinlikleri yapmalıdır. Sınıfa konuşmacı çağrılarak özel gereksinimi olmayan öğrencilere deneyimlerini anlatmalıdır. Öğretmen gönüllü öğrencileri görevlendirerek akran eğitimini ön plana çıkarmalıdır (Özgür, 2015).

Kaynaştırma öğrencileri. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için özel gereksinimli öğrenciler normal sınıf davranışsal ve akademik gereklerine uygun şekilde hazırlanmalıdırlar (Özgür, 2015). Kaynaştırma öğrencisi için normal eğitim sınıfına en yakın sınıf ortamı oluşturulmalı ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamına uyum süreci kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarına uyum sağlaması açısından normal sınıfta kendisinden beklenen davranışların ve normal sınıfta gerekli becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Okul yönetimi ve okul personeli. Öncelikle okul yönetiminin kaynaştırmanın gerekliliğine inanması kaynaştırmaya yönelik tutumun olumlu yönde olması yönünde tüm personele örnek teşkil edecektir. Ayrıca okul yönetiminin kaynaştırmaya karşı olumlu tutumu hem eğitimin kalitesini artıracaktır hem de kaynaştırma sınıfına gereken eğitim desteğinin verilmesinin kolaylaştırıcaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Etkili bir kaynaştırma uygulaması için nasıl ki okul yönetimi etkiliyse tüm okul çalışanları da aynı oran da etkilidir. Okul içiğinde çalışan tüm personelin özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesi, o öğrenciye karşı tüm personelim tutarlı bir davranış

sergilemesini sağlayacaktır. Toplumda birçok özel gereksinimi olmayan birey özel gereksinimli bireylere yönelik nasıl davranılacağı konusunda yeterli seviyede bilgiden ve donanımdan yoksundur. Özellikle bu konuyu dikkate alarak okul yönetiminin kaynaştırma öğrencisi hakkında gerekli bilgileri tüm personeli toplantılar düzenleyerek bilgilendirmesi, personelin kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağı konusunda yarar sağlayacaktır (Odluyurt, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında özel gereksinimli öğrencilerin aileleri son derece güçlü destekçilerdir. Kaynaştırma öğrencisiyle okulda yapılan etkinliklerin ve kaynaştırma öğrencisinin okulda öğrendiklerinin evde de tekrarlatılması, özel gereksinimli öğrencinin hem akademik başarısını artıracaktır hem de özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinimi olmayan yaşlıları arasında kabul görmesini kolaylaştıracaktır (Özgür, 2015).

Kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle yapılacak düzenli toplantılar hem aileyi aktif olarak eğitime dahil etmede hem de özel gereksinimli öğrencinin başarısının artışıyla önemli rol oynayacaktır (Batu, 2015).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri, öğretmenin kendi çocuklarına yeterli zamanı ayıramayacağı ve özel gereksinimli öğrencinin olumsuz davranışlar sergileyerek kendi çocuklarında davranış bozukluklarına neden olacağı gerekçesiyle kaynaştırma uygulamasına pek sıcak bakmamaktadırlar (Batu, 2015). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleriyle düzenli toplantılar yapmak, onların kaynaştırma ve kaynaştırmayla ilgili sorularının cevaplanmasına olanak sağlayacaktır. Bu toplantılarda kaynaştırma uygulamasının kendi çocukları için de faydalı olacağı anlatılmalıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerine çocuklarının farklılıklara saygı duyarak büyüyüp hoşgörülü birey olarak yetişmelerini sağlayacak bir fırsat olduğu, herkesin aynı şartlarda yetişmediğinin

bilincine vardığı ve böylelikle ileride de başkalarına da farklılıklara karşı saygı duymada örnek olabilecekleri anlatılmalıdır (Batu, 2015).

Fiziksel ortam. Kaynaştırma uygulamalarında derslik ve derslikte bulunan eşyalardan oluşan fiziksel ortam önemli bir yer tutmaktadır. Sadece kaynaştırma uygulamalarında değil, normal sınıflarda da fiziksel ortam çekici hale getirilmelidir. Fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi tüm bireylerin sergileyecekleri davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilere akademik bilgilerin yanında, sosyal ve davranışsal becerilerin kazandırılmasında fiziki çevrenin önemi artmaktadır. Bu nedenle de sınıftaki çalışma ortamının özel gereksinimli öğrenciyi çalışmaya, derse katılma teşvik edici şekilde düzenlenmesi öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Kaynaştırma uygulamasının etkili bir şekilde yürütülmesi için kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayılarının en fazla 30' u geçmeyecek şekilde oluşturulmasının kabul edilebilir düzeyde olduğu düşünülmektedir (Özgür, 2015).

Destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetler. Destek eğitim hizmetleri, Kaynaştırmanın etkili bir şekilde yürütülmesi için sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler ile uzmanların bir arada çalışmasını gerektiren hizmetlerdir. Bunlar: Kaynak oda eğitimi, sınıf öğretmenine ve kaynaştırma öğrencisine yönelik sınıf içi yardım, işbirlikçi öğretim ve özel eğitim danışmanlığıdır (Özgür, 2015). Ek hizmetler denildiğinde ise kaynaştırma öğrencisinin eğitimi dışındaki ihtiyaçlarını gidermek için oluşturulan ek hizmet personeli ve bu personel aracılığıyla sağlanan hizmetlerden oluşmaktadır. Bunlar: ulaşım hizmetleri, Dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, iş-uğraşı terapisi (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

Etkili Kaynaştırma Uygulamasının Olumlu Tutum Geliştirme Açısından Önemi ve Gerekliliği

Kaynaştırmaya genel anlamıyla sadece özel gereksinimli bireyler için olduğu ve özel gereksinimli bireylere olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ancak özel gereksinimi olmayan öğrencilere ve ailelerine, eğitimcilere en önemlisi de topluma da olumlu tutum geliştirme açısından etkileri bulunmaktadır (Değirmenci ve Odluyurt, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan öğrencilerle aynı ortamda bulunmaları, gün içerisinde bir etkinliği birlikte yapmaları öncelikle özel gereksinimli öğrencilerde öncelikle özgüven duygusunun gelişmesini sağlayacaktır. Özellikle özel gereksinimi olmayan akran grubundan dışlanmayan özel gereksinimli öğrencilerin duygusal ve sosyal yönleri olumlu yönde gelişim gösterecektir. Özel gereksinimli öğrencilerin gerekli destek eğitimle ve özel gereksinimi olmayan akranlarıyla iletişimi sonucunda dil gelişimleri de hızlanacaktır. Sosyal kabulle birlikte aidiyet duygusunun gelişmesi sosyal bütünleşmeyi kolaylaştırır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında olumlu davranış göstermeleri artar aynı zamanda özel gereksinimi olmayan akranlarını model almaları, onlarla özdeşim kurmaları kolaylaşır. Kaynaştırma ortamında farklı öğretim materyallerinin kullanılması sayesinde öğrenmeleri kolaylaşır ve pekişir (Çevik ve Göksu, 2004).

Özel gereksinimli öğrencinin sosyal olarak özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı ortamda bulunması sosyal bütünleşmedir. Bu da kaynaştırmanın en önemli unsurudur. Diğer bir ifade ile özel gereksinimli öğrenci sınıfında aktif olmalı, sınıf ve okulundaki tüm sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılıp özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte öğrenmelidir (Sucuoğlu, 2006).

Etkili bir kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli öğrenciler için amaçlananlar; özel gereksinimli öğrencilerin okul ve sınıf düzenini tanımaları, okula ve topluma uyum

sağlamaları, okullardaki düzen ve davranış biçimlerini edinmeleri ve özel gereksinimi olmayan akranlarıyla nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleridir (Özgür, 2015).

Araştırmalar sosyal yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da eğitimde akademik bilgi ve becerilerin öğretilmesinin yanı sıra tüm öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyini üst düzeye çıkarmamız gerektiğinin göstergesidir (Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2016). İlkokul düzeyinden itibaren özel gereksinimli öğrencilerin yetersiz sosyal beceriye sahip olarak tanımlanmaları dolayısıyla da sosyal çevrelerinde özel gereksinimi olmayan yaşlılarına nazaran daha az kabul görmüş olmaları göz önüne alındığında sosyal yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin hem olumlu hem de olumsuz olabileceği göz ardı edilmemelidir (Bursuck ve Asher, 1986; Kupersmidt, Coie, Dodge, 1990; Parker ve Asher, 1987; Ray ve Elliot, 2006; Wentzel, 1993; Wilson, Pianta ve Stuhlman, 2007). Sosyal beceriyi artırma akademik başarıyı artırma olarak değerlendirilirken sosyal beceri eksikliği toplumsal kabul görmeyi engelleyebilir Sosyal beceri eksikliği özel gereksinimli öğrencide toplumsal dışlanma, topluma yabancılaşma veya akran zorbalığı şeklinde kendini gösterebilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterliliklerini algılamaları onların özel gereksinimi olmayan akranları ve öğretmenleri tarafında yeteneklerinin algılanması kadar başarısında önemli ölçüde etkilidir (Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2016).

Okullar ve sınıf ortamları toplumların birer dokusudur. Özel gereksinimli öğrencileri bu doku içinde eğitim almaları onların sosyalleşmelerini, toplumla bütünleşmelerini ve aidiyet duygularını ortaya çıkarmalarını sağlayacaktır (Şahbaz, 2018).

Özel Gereksinimli öğrencilerin okullarıyla, öğretmenleriyle en önemlisi özel gereksinimi olmayan yaşlılarıyla kurdukları olumlu bağ hem kendilerine olan güvenlerini artıracaktır hem de aidiyet duyguları geliştirecektir. Bunun sonucu olarak da özel gereksinimli

öğrenciler akademik başarılarına ve sosyal durumlara daha çok yaklaşırlar (Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2016).

Pozitif bir okul ikliminin oluşması tüm okul personelinin ve özel gereksinimi olmayan akranlarının özel gereksinimli öğrencilere gösterdikleri tavır ve davranışlara bağlıdır. Okullardaki kaynaştırma uygulamalarının, tüm boyutlarıyla ele alındığında sadece özel gereksinimli öğrenciler için olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda tüm öğrenciler için saygı ve sosyal yeterlikle ilgili davranışların öğretilip desteklendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin davranış problemlerinin ortada kalkacağı muhtemeldir. Davranış problemleri ortadan kalktığında tüm öğrenciler için kendilerini daha güvenli bir ortam oluşacaktır (Bradshaw, Koth, Thornton ve Leaf, 2009).

Yapılan araştırmalar kaynaştırmanın yetersizliği olan çocuklar kadar özel gereksinimi olmayan çocuklara da yararlı olduğunu göstermiştir (Kırcaali İftar 1998).

Kaynaştırmada amaç özel gereksinimli öğrenciyi normalleştirmek değil, özel gereksinimli öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleriyle var olan potansiyelinin açığa çıkmasını sağlayarak kendi kendine yetebilen ve yaşam standardını yükselten bir birey olmasını sağlamaktır (Şahbaz, 2018). Aynı zamanda kaynaştırmanın amacında sadece özel gereksinimi olmayan öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri bir arada tutmak değil aksine ileriye dönük olarak hem özel gereksinimli öğrenciler için hem de özel gereksinimi olmayan öğrenciler için toplumda sağlıklı bir etkileşim ortamı yaratmayı hedeflemek vardır (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği. Özel gereksinimi olmayan öğrenciler sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri açısından için iyi birer model oluşturmaktadır (Batu, 2015). Özellikle özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri her ne kadar sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler karşı olumsuz tutumları olsa da kaynaştırma uygulaması özel

gereksinimi olmayan öğrencilerin sosyal yönlerini destekleyici bir nitelikte etkilemektedir (Allen ve Cowdey, 2005). Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aileleri; özel gereksinimli öğrencinin kendi çocuklarını olumsuz yönde etkileyeceğini ve sınıf öğretmenlerinin kendi çocuklarına daha az zaman ayıracağını düşünmektedir (Sucuoğlu, 2006). Yapılan araştırmalarda sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bulunmayan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olmadığı görülmüştür. Kaynaştırma uygulamaları, hem sınıflarındaki hem de okul dışı ortamlarındaki özel gereksinimli bireylere karşı olumlu yönde tutumlar beslemeleri, toplumdaki bireysel farklılıklara saygı gösterip bu yönde özel gereksinimli bireylere yönelik tavır ve davranışlarında duyarlı yaklaşımları ve özel gereksinimli bireylere karşı üst düzey sosyal kabul davranışında bulunmaları gibi birçok olumlu tutum niteliğindeki özellikleri de özel gereksinimi olmayan çocuklara kazandırmaktadır (Allen ve Cowdey, 2005).

Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimi olmayan öğrenciler için amaçlananlar; özel gereksinimli arkadaşlarına dil konusunda ve diğer toplumsal veya arkadaşlık ilişkileri kapsamında örnek oluşturabilecek davranışlarda bulunmaları için birer örnek teşkil etmeleri, kaynaştırma öğrencisinin sergilediği istendik yöndeki davranışlarını pekiştirmeleri, eğer kaynaştırma öğrencisinde dil problemi varsa onun dil gelişimini olumlu yönde ilerlemesini sağlayacak teknikleri öğrenip tıpkı öğretmen gibi eğitici bir rol üstlenmeleri, sınıf içinde veya dışında etkinliklerde eşitlik ilkesine göre hareket etmeleridir (Özgür, 2015).

Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin bireysel farklılıkları anlamalarını sağlayacak ve özel gereksinimli öğrencileri oldukları gibi kabul etmeleri kolaylaşacaktır. Bunun yanında, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin empati kurma becerileri de gelişim gösterecektir. Böylelikle özel gereksinimli arkadaşlarına daha ılımlı yaklaşım ortak yaşam becerisi edinimlerini sağlayacaktır (Arıkan, 2018).

Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimi olmayan öğrenci için performansının engelleyecek ya da düşürecek bir uygulama olmadığı gibi özel gereksinimi olmayan öğrenci açısından en büyük etkisi akran öğretimi olduğu düşünülmektedir (Allen ve Cowdery, 2005).

Kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği. Kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasıyla aileler üzerindeki olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Çocuklarında kaynaştırma uygulaması programıyla sosyal yönden ve davranışsal yönden aynı zamanda akademik yönden gelişimler gözlemleyen aileler hem kendi çocuklarının olumlu tutumlarını destekleyecek aynı zamanda kendileri de olumlu tutum oluşturup geliştireceklerdir (Selend, 2008).

Kaynaştırmanın eğitimcilerin olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemi ve gerekliliği. Kaynaştırma eğitiminin eğitimciler üzerindeki en büyük etkisi özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisine yönelik önyargılarını bir kenara bırakmaları ve programla birlikte olumlu tutum geliştirmeye başlamalarıdır. Başka bir açıdan ise etkili bir kaynaştırmanın en önemli faktörlerinden olan öğretmenler; kaynaştırma uygulaması sürecinde yöneticilerle, eğitim uzmanlarıyla, öğretmen arkadaşlarıyla ve tüm öğrencilerin aileleriyle işbirliği içerisinde. Bu yüzden eğitimcilere kazandırdığı diğer bir önemli özellik ise etkili bir biçimde işbirliğiyle çalışma becerisi edinmeleridir (Selend, 2008). Kaynaştırma programına hazırlanmış ve gerekli ön bilgilerle donatılmış eğitimciler özel gereksinimli bireylerin gelişimlerini daha iyi takip edebilmekte ve özel gereksinimli bireylere olumlu tutum geliştirebilmektedirler (Değirmenci ve Odluyurt, 2015).

Kaynaştırmanın toplumun olumlu tutum geliştirmesi açısından önemi ve gerekliliği. Etkili bir kaynaştırma uygulaması sonucunda özel gereksinimli bireylerle etkileşime giren ve olumlu tutumlar ve deneyimler kazanan özel gereksinimi olmayan

çocuklar, büyüdüklerinde bireysel farklılıklara karşı daha çok daha ve saygılı ve hoşgörülü olabilmektedirler. Dolayısıyla kendi çocuklarına da bu bireysel farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü aşilayarak özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutuma sahip bir toplum oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Allen ve Cowdery, 2005).

Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları konusunda Yapılmış Çalışmalar

Araştırmamızın bu bölümünde özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarına yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

Türkiye’ de yapılmış çalışmalar. Çıfci, (1997) yaptığı “Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasıyla, ilkokul beşinci sınıf özel gereksinimi olmayan öğrencilere yönelik bilgilendirme programının, özel gereksinimli yaşıtlarına yönelik tutumlarında etkisinin olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın örneklemini deney grubunda 20 ve kontrol grubunda da 20 öğrenci olmak üzere tesadüfi olarak seçilen toplam 40 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilere haftada bir ders saatinden oluşmak suretiyle, toplam altı hafta bilgilendirme programı uygulanmıştır. Bilgilendirme programı; zihinsel engelli bireyler hakkında hazırlanan bilgilerin sunulması, özürü gibi davranma (simulation), misafir konuşmacının katılımı, video gösterimi, grup tartışması tekniklerinden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Siperstein (1980) tarafından geliştirilen “Etkinlik Tercih Formu” ve “Sıfat Listesi” ölçekleridir. Araştırma öncesinde her iki ölçek, Türkçe’ ye çevrilmiş ve ölçme araçlarının Türkçe formlarının geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. “Etkinlik tercih Formu” ve “Sıfat Listesi” ölçekleri, her iki grup olan hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yapılan bilgilendirme programı öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, uygulanan bilgilendirme programının özel gereksinimi

olmayan ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmayla aynı zamanda cinsiyet ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmama değişkenine göre özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları da incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Batu, (2000) yaptığı “Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri” adlı çalışmada kaynaştırma sürecinde, hem sınıf öğretmenlerine, hem de kaynaştırma öğrencilerine, verilebilecek olan destek eğitim hizmet türleri olan kaynak oda, sınıf içi destek ve özel eğitim danışmanlığı açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmayla etkili bir kaynaştırma uygulamasının sürdürülebilmesi için kaynaştırma uygulamasını etkileyen her türlü faktörle ilgili olarak uygulanması gereken hazırlık süreci etkinliklerine de yer verilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda Türkiye’de uygulanan kaynaştırma eğitimi programlarının; kaynaştırma destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerin yardımı olmadan, kaynaştırma sınıfında görevli sınıf öğretmenine, kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilere aynı zamanda özel gereksinimi bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilere bir takım güçlükler yaşattığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamasında başarılı olunabilmesi için kaynaştırma destek eğitim ve ek hizmetlerin büyük oranda önemi ortaya çıkmıştır.

Gözün, Yıkılmış, (2004) Yapılan “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği” adlı çalışmayla öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan kaynaştırma konusunda bilgilendirme programının, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında değişikliğe neden olup olmadığı ölçülmek istenmiştir. Yapılan bu araştırma “ön test - son test” kontrol gruplu, bağımlı değişkeni öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları, bağımsız değişkeninin de kaynaştırmayla ilgili olarak hazırlanan bilgilendirme programının

oluşturduğu olan deneysel nitelikte bir çalışmadır. Eğitim Fakültesi 3. Sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam eden toplam 174 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulanan program için seçilen öğretmen adayları deney grubu ve kontrol grubu şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından 83 tanesi deney grubunu ve 91 öğretmen adayı da kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına toplamda 5 hafta süresince ve haftanın bir günü içerisinde 3 saat olmak üzere toplamda 15 saat olacak şekilde hazırlanan bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına bu süre boyunca hiçbir şekilde bilgilendirme programı uygulaması yapılmamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre uygulanan bilgilendirme programı sonrasında uygulamaya katılan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Beyoğlu, (2018) yaptığı “Normal Gelişim Gösteren Okul Öncesi Çocukların Farklı Gelişen Bireylere Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini karma olarak kullanmıştır. Yaptığı bu çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Hatay ve çevresinde devlete bağlı veya özel olarak eğitim veren okul öncesi kurumlarda, 4 ve 6 yaş arasındaki 305 okul öncesi öğrencisine, Türkçe’ ye uyarladığı “Yetersizliği Anlama Görüşme Formu, Algılanan Nitelik, Algılanan Yeterlilikler ve Davranışsal Eğilim Ölçekleri” uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmanın çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre sonuçları incelendiğinde, yaş arttıkça öğrencilerin engellilikle ilgili bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla engellilik ile ilgili bilgilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Okulöncesinde eğitim gören bu öğrencilere özel gereksinimli bireylerle ilgili neler bildikleri sorulmuş ve resimlerinde organ eksikliği olarak göstermişler, sorulan sorulara cevap olarak da özel gereksinimli bireylerin bazı organlarının çalışmaması

yönünde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilere sorulan engelliliğin bulaşıcı olup olmadığı sorusuna çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu bulaşıcı olmadığı yönünde cevap vermiştir. Okul öncesi öğrencileri “algılanan nitelik ve davranışsal eğilim” anketine verdikleri cevaplara bakıldığında herhangi bir engeli bulunmayanlara yönelik verdikleri cevaplar fiziksel yetersizliği olanlara yönelik verdikleri cevaplardan daha olumlu olduğu görülmüştür. Diğer taraftan zihinsel yetersizliği olan bireylere fiziksel yetersizliği olan bireylerden daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Ankete verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde ise kız öğrencilerin cevaplarının erkek öğrencilerin cevaplarına kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür.

Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan, Çağlar, (2014) yaptıkları araştırmayla Ankara ili Altındağ ilçesinde eğitim gören öğrencilere yöneliktir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal yönden kaynaştırma öğrencilerini nasıl gördüklerini ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarını, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında ve eğitim gördükleri okullardaki kabul düzeylerinin ne seviyede olduğunu belirlemek için yapılmıştır. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimi olmayan yaşlıları tarafından sosyal kabullerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Tarama modelinde yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul sevipleri orta düzeydedir. Yapılan bu araştırmanın değişkenlerini oluşturan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel gereksinimi olmayan öğrencinin özel gereksinimli kardeşe sahip olup olmama durumu, ailesinin gelir düzeyi, anne ve babasının eğitim durumu gibi özelliklerin kaynaştırma öğrencisine yönelik özel gereksinimi olmayan öğrencilerin bakış açılarında önemli derecede etkili olmadığı bulunmuştur.

Çetrez, İşcan, Fazlıoğlu, Parlak, (2015) yaptıkları “İlkokula Devam Eden normal Gelişim Gösteren Çocukların Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada Edirne il merkezindeki özel okullarda ve devlet okullarında ilkokula devam eden özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Edirne il merkezindeki bir özel okul ve bir devlet okulunda eğitim gören ve rastgele seçilen 78 özel gereksinimi olmayan öğrenciler bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre özel okulda eğitim gören ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıftaki öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilere göre etkinlik tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir sonuç da özel okulda sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğrencilerin etkinlik tutum puanları, devlet okulunda eğitim gören ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Gümüş, Tan, (2015) yaptıkları bu çalışmada ilkokul ve ortaokula devam eden ve sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Şırnak il ve ilçelerde kaynaştırma eğitim yapılan okullarda eğitim gören 1330 özel gereksinimi olmayan öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının belirlenmesi için “sosyo-ekonomik düzey belirleme anketi” özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek için ise Çifci (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonunda elde edilen bulgular, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerinde yönelik tutumlarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerinin anlamlı düzeyde farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Anne eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ekonomik düzey, ailede engelli birey bulunma ve çevresinde engelli

birey bulunma gibi araştırmanın diğer değişkenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel gereksinimi olmayan yaşlılarının tutumlarında anlamlı bir düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Taşdemir, Özbesler, (2017) yaptıkları “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Okul Ortamında Sosyal Hizmet Uygulamaları Perspektifinde Değerlendirilmesi” adlı araştırma ilköğretim birinci kademedede ve ikinci kademedede kaynaştırma sınıflarında eğitim gören hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri süresinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye dönük bir çalışma niteliğindedir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar, ailelerin sosyo-demografik ve ekonomik özellikleri ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimleri süresince karşılaştıkları sorunları belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan 39 sorudan oluşan bir bilgi formu ile sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Ankara’da 10 yılı aşkın süredir faaliyette olan ve işletmeciliğini sosyal hizmet uzmanlarının yaptığı 11 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde eğitim gören 96 hafif dereceli zihinsel engelli öğrencinin velileriyle görüşülerek elde edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan bu 96 özel gereksinimli öğrencinin velilerinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin yarısının öğretmen tarafından ve aynı zamanda okul yönetimi tarafından reddedilme, okullarında gerektiğinde ilgi ve kabul görmeme ve sınıflarında bulunan özel gereksinimi olmayan akranlarıyla ve okullarındaki diğer öğrencilerle iletişimde güçlükler yaşama gibi belli başlı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları saptanmıştır.

Öztürk, Yıkılmış, (2018) Yaptıkları “Ana Sınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihin Engelli Yaşlılarına Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmayla okul öncesi eğitimde ana sınıfında eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına etkisinde özel gereksinimli bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, “öntest- sontest” kontrol grupları bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere haftada 3 gün

boyunca 20' şer dakikalık oturumlardan oluşmak üzere toplamda 10 oturumluk bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere yönelik, özel gereksinimli bireyler hakkında hiçbir şekilde bilgilendirici nitelikte bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan, Siperstein (1980) tarafından geliştirilen, Çifci (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu ve Sıfat Listesi" ölçekleri yapılan bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda programın uygulandığı deney grubunun ve programın uygulanmadığı kontrol grubunun özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmuştur.

Cincioğlu, (2016) yaptığı "Özel Gereksinimi Olmayan Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılar" adlı yüksek lisans tezinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmayla dört değişken üzerinden özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelenmiştir. Bu değişkenler: cinsiyet, sınıf, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzeyleridir. Yapılan bu çalışma tarama modeli çalışmasıdır. Bu araştırmanın örneklemini Edirne İli merkezde bulunan ilkokullarda eğitim gören toplam 394 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Oyuna Katılma Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılarını Değerlendirme Ölçeği" elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, oyuna katılma sürecinde özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tutumlarında kız öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde incelendiğinde ise 3. sınıf özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmayan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tutumlarında olumlu yönde farklılık olduğu

gözlenmiştir. Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tutumlarında alt sosyoekonomik grup ile üst sosyoekonomik grup arasında alt sosyoekonomik grup lehine, orta sosyoekonomik grup ile üst sosyoekonomik grup arasında orta sosyoekonomik grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Yapılmış bu çalışmalar incelendiğinde ulaşılan sonuç, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum oluşmasında en önemli etkenlerden birinin özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmeleridir. Özellikle küçük yaştan itibaren özel gereksinimli bireyler hakkında özel gereksinimi olmayan çocuklarda farkındalık oluşturmak, özel gereksinimi olmayan çocukların özel gereksinimli bireylere davranışlarını tutumlarını büyüklerinde de olumlu yönde etkileyecektir.

Uluslararası yapılmış çalışmalar. Hay, Smith ve Paulsen (2001) Yaptıkları “Kaynaştırma Eğitimi İçin Öğretmen Hazırlığı” adlı çalışmayla Güney Afrika’daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmüşlerdir. Araştırmaya 2577 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi, beceri ve tutumları ölçülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda Güney Afrika’daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime hazır olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

McGregor ve Forlin (2005) Yaptıkları “Öğrencilerin Engelli Yaşlılarına Yönelik Tutumları: Bir Destek Eğitim Merkezinden Kapsayıcı Bir Ortaokul Ortamına Yerleştirmek” adlı bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin düzenli bir okul ortamına dahil edildikten sonra özel gereksinimi olmayan akranların tutumlarındaki değişiklikleri belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu araştırmaya katılan öğrenciler Batı Avustralya’ daki bir ortaokulun tüm 8. sınıf öğrencileridir (n=199). Altı ay sonunda özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabul düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Manisah Mohd, Ramlee ve Zalizan Mohd (2006) Yaptıkları “Malezya’ da Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Algıları Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmada öğretmenlerin Malezya'daki kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını ve algıladıklarını incelemişlerdir. Katılımcılar (n=235), devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim öğretmenleridir. Öğretmenlere kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve bilgileri ile ilgili cevaplarını içeren bir dizi anket uygulanmıştır. Veriler, frekans ve yüzdeler gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu yönündedir.

Sharma, Moore ve Sonawane (2009) Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumları ve endişeleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları Maharashtra eyaletindeki Pune Üniversitesi'nde bir yıllık Eğitim Lisans (B.Ed) programına kayıtlı 480 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma katılımcıların büyük ölçüde olumsuz tutumlara sahip olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarına dahil edilmesine ilişkin orta derecede bir endişeye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip katılımcıların (yani lisansüstü derece), meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha olumlu tutumları olduğu saptanmıştır.

Litvack, Ritchie, Shore (2011) Yaptıkları bu çalışmada ortalama ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ilköğretimde kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ve özel gereksinimli öğrencileri daha kabullenici bir tutum içerisinde oldukları görüşmüştür. Ortalama ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler daha çok, engelli sınıf arkadaşlarının benzer etkinliklerden hoşlandığını ancak genellikle uygunsuz davranış sergilediklerini yorumlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler yeni arkadaşlar edinmenin özel gereksinimli

çocuklar için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler ise özel gereksinimli öğrencilerin daha az öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Boer, Pijl ve Minnaert (2012) Yaptıkları “Öğrencilerin, Engelli akranlarına Yönelik Tutumları: Bir Literatür Taraması” adlı çalışmayla özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aynı yaş grubundaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını, 7 farklı ülkeden derledikleri 20 çalışma derlemiştir. Çalışmaları sonuçları genellikle özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli yaşlılarına yönelik tarafsız tutumlar sergilediği yönünde olmuştur. Tutumları etkileyen çeşitli değişkenler vardır. Bunlardan bazıları; cinsiyet, yaş, engellilerle ilgili deneyim ve bilgi, ebeveyn etkisidir.

Bhatnagar ve Das (2014) Yaptıkları “Yeni Delhi, Hindistan’ da Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları” adlı çalışmayla Yeni Delhi, Hindistan'daki normal okul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesi yönündeki tutumlarını ölçmüşlerdir. Katılımcılar özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı eğitim uygulayan Yeni Delhi'deki okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmanın ana bulgusu; öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmeye yönelik olumlu tutumları olduğu yönündedir.

Galovic, Brojcin and Glumbic (2014) Sırbistan, Voyvodin’ de yaptıkları “Voyvodin’ de Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları” çalışmada okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ölçmüşlerdir. Yapılan bu çalışmada dikkat edilen ve incelenen özellikler ise öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, örgün eğitimde özel eğitim alanında ve özel gereksinimli öğrencilerle iş deneyimleri süresi olmuştur. Çalışmanın örnekleme Sırbistan Voyvodin’ den 322 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmanın genel olarak sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tarafsız tutum ortaya koydukları görülmüştür. Okul öncesi ve lise öğretmenleriyle daha önce kaynaştırma sınıfında görev

yapan öğretmenlerin ve olumlu yönde kaynaştırma deneyimi olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. İlkokul ve Ortaokul öğretmenleriyle daha önce kaynaştırma eğitimiyle ilgili olumsuz deneyimi olan öğretmenler ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti ve Savolainen (2019) yaptıkları “Japonya ve Finlandiya’ da Kaynaştırma Eğitimi İçin Mücadele: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları” adlı çalışmada iki farklı kültüre sahip olan Finlandiya ve Japonya’ da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Yapılan çalışmaya 362 Finli ve 1518 Japon öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda her iki ülkenin de araştırmaya katılan öğretmenlerinin tutumları oldukça değişkenlik göstermiştir. Finlandiyalı öğretmenler özel gereksinimli bireylere yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamasının etkililiği konusunda endişeli bir tutum sergilemişlerdir. Japon öğretmenler ise kaynaştırma eğitiminin hem özel gereksinimli hem de özel gereksinimi olmayan çocuklara yararlı olabileceği konusunda Finlandiyalı öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Fin okulları özel eğitimin özellikle verimliliğine önem verdiği için dolayısıyla, bu çalışmadaki Finlandiyalı öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin en önemli gereği olan öğretmenlerin yeterliliği konusunda Japon öğretmenlere göre daha eleştirel tutum sergilemişlerdir. Yapılan bu çalışmanın önemli bir bulgusu ise, kaynaştırma eğitime ve özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda deneyimin etkisinin deneyimin kalitesine bağlı olduğu şeklindedir. Başarılı kaynaştırma deneyimine sahip öğretmenler başarısız deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Başarısız deneyime sahip olan öğretmenler ise hiç kaynaştırma eğitimi deneyimi olmayan öğretmenlerden daha olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uluslar arası yapılan çalışmalarda da yine Türkiye’ de yapılan çalışmalar gibi özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerindeki en önemli etkenlerden birinin, özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi olduğu görölmektedir. Aynı zamanda eğitimin önemi de ön plana çıkmaktadır. Bir ülkenin ya da bölgenin gelişmişlik düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi de özel gereksinimli bireylere karşı bakış açısında ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmede önemli rol oynamaktadır.



Bölüm III: Yöntem

Yapılan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verileri çözümleme teknikleri konusunda bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemi farklı değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin incelenerek ölçülebilir nitelikteki kuramların test edilmesine ilişkin araştırma yöntemidir. Bahsi geçen bu değişkenler çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçüm yapılabilir ve istatistiksel işlemlerle sayısal verilere ulaşılarak analiz edilebilir niteliktedir. Nicel araştırmalarda tündengelsel olarak teorileri test etme, önyargılara karşı tedbirler alma, farklı açıklamaları kontrol etme, elde edilen bulguların genellenebilirliği ve tekrarlanabilirliği ile ilgili varsayımları vardır (Creswell, 2017)

Yapılan bu araştırma nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları mevcut durumda olan veya kendiliğinden doğal yollarla meydana gelen herhangi bir durumun ya da olayın hangi nedenlerle oluştuğunu ve bu süreçteki nedenleri etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ya da bu etkinin sonuçlarının neler olduğunu açıklamaya yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Nedensel karşılaştırma çalışmalarında, belirli gruplar içinde veya gruplar arasında var olan bazı farklılıklar ve bu farklılıkların nedenlerinin ya da sonuçlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla en az iki grubun en az bir değişkene göre ve büyük oranda veri analizi sonucu grup ortalamaları karşılaştırılmaktadır. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın Evreni

Yapılan bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Çanakkale merkez ilçede sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olduğu ilk ve ortaokullarda eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesinden dolayı sınıflarında ya da okullarında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okullar seçilmiştir. Çanakkale merkez ilçede 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan 25 okul belirlenmiştir. Bu okulların hepsinde araştırmada istenilen sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmadığından ve Çanakkale merkez ilçenin her mahalle ve bölgesini temsil etmesi açısından evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Evrende kaynaştırma eğitimi programı uygulayan çok sayıda okul olduğundan dolayı veri toplamak için evrenden oranlı eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Oranlı eleman örnekleme, alt evrende yer alan bütün elemanların birbirine göre eşit ölçüde seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme yapılmak için öncelikle evren araştırma açısından önemli görülen değişkenlere açısından kendi içinde benzerlikleri olan alt evrenlere ayrılır. Ayrılan bu alt evrenlerin her birinden eleman örnekleme yapılır. Bu alt evrenlerden alınacak eleman sayısı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir. Yapılan bu örnekleme almada örneklemin evrendeki diğer alt dilimleri temsil etmesi sağlanmış olur. Bu örnekleme alma yoluyla küçük ancak yapılan araştırma için önemli özellikleri bulunan bazı alt evrenlerin şans etmeni ile örnekleme dışında kalmasının önüne geçilmiş olur (Karasar, 2005). Çanakkale’de 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında kaynaştırma uygulaması yapılan 25 okul belirlenmiştir. Bu okulların büyük bölümünde çoğunlukla ilköğretim birinci sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Belirlenen on okuldan toplam 809 öğrenci

seçilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler araştırmada kullanılan ölçekleri yanıtlamışlardır.

Yapılan bu araştırmaya Çanakkale merkez ilçede bulunan beş ilkokul ve beş ortaokuldan toplam 809 öğrenci katılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin Okul düzeylerine göre sınıflardaki öğrenci dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okul Düzeylerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Okul Türü	Sınıf Düzeyi	Sınıflardaki Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Mevcudu	Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
İlkokul	3. Sınıf	133 (beş sınıf)	19 (bir sınıf)	152	
	4. Sınıf	57 (üç sınıf)	88 (üç sınıf)	145	
Ortaokul	5. Sınıf	87 (dört sınıf)	44 (iki sınıf)	131	
	6. Sınıf	85 (dört sınıf)	41 (iki sınıf)	126	
	7. Sınıf	78 (üç sınıf)	74 (üç sınıf)	152	
	8. sınıf	65 (üç sınıf)	38 (iki sınıf)	103	
Toplam		505	304	809	

Tablo 1 de okullar arasındaki ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 297 öğrenci arasından 3. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunan 19 mevcutlu bir sınıf, 88 mevcutlu üç tane 4. sınıf bulunmaktadır. Bu okullar arasındaki ortaokullarda 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında eğitim gören toplam 512 öğrenci arasından 5. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunan 44 mevcutlu iki sınıf, 6. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunan 41 mevcutlu iki sınıf, 7. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunan 74 mevcutlu üç sınıf ve 8. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunan 38 mevcutlu iki sınıf bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, kardeş olup olmama durumu, ailede ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Eğitim Gören Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey belirleme anketi Değişkenler		f	%	
Cinsiyet	Kız	402	49,7	
	Erkek	407	50,3	
	Toplam	809	100,0	
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	152	18,8	
	4. Sınıf	145	17,9	
	5. Sınıf	131	16,2	
	6. Sınıf	126	15,6	
	7. Sınıf	152	18,8	
	8. sınıf	103	12,7	
	Toplam	809	100,0	
	Baba Öğrenim Düzeyi	Okuma yazma yok	7	0,8
Hiçbir okul mezunu değil (okuma yazma var)		29	3,6	
İlkokul mezunu		185	22,9	
Ortaokul/lise mezunu		347	42,9	
Önlisans mezunu		45	5,6	
Lisans mezunu		174	21,5	
İleri eğitim görmüş		22	2,7	
Toplam		809	100,0	
Anne Öğrenim Düzeyi		Okuma yazma yok	30	3,7
		Hiçbir okul mezunu değil (okuma yazma var)	33	4,1
	İlkokul mezunu	227	28,1	
	Ortaokul/lise mezunu	310	38,3	
	Önlisans mezunu	42	5,2	
	Lisans mezunu	151	18,7	
	İleri eğitim görmüş	16	2,0	
	Toplam	809	100,0	
	Kardeş Olup Olmama Durumu	Kardeş yok	132	16,3
		Kardeş var	677	83,7
Toplam		809	100,0	
Ailede/Yakın Çevrede Özel Gereksinimli birey Bulunma Durumu	Ailemde var	56	6,9	
	Yakın çevremde var	298	36,8	
	Yok	455	56,2	
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	Toplam	809	100,0	
	Düşük	64	7,9	
	Orta	564	69,7	
	Yüksek	181	22,4	
	Toplam	809	100,0	

Tablo 2’de araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin cinsiyet durumları incelendiğinde, bu öğrencilerin 402’sinin (%49,7) kız ve 407’sinin (%50,3) erkek olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan bu öğrencilerin 152’sinin (%18,8) 3. sınıf, 145’inin (%17,9) 4. sınıf, 131’inin (%16,2) 5. sınıf, 126’sının (%15,6) 6. sınıf, 152’sinin (%18,8) 7. sınıf, 103’ünün (%12,7) 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 2' de 7 (%0,8) öğrencinin babasının okuma yazmasının olmadığı, 29 (%3,6) öğrencinin babasının okuma yazması olduğu halde hiçbir okul mezunu olmadığı, 185 (%22,9) öğrencinin babasının ilkokul mezunu olduğu, 347 (%42,9) öğrencinin babasının ortaokul veya lise mezunu olduğu, 45 (%5,6) öğrencinin babasının önlisans mezunu olduğu, 174 (%21,5) öğrencinin babasının lisans mezunu olduğu, 22 (%2,7) öğrencinin babasının ileri eğitim görmüş olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde; 30 öğrencinin (%3,7) annesinin okuma yazmasının olmadığı, 33 öğrencinin (%4,1) annesinin okuma yazması olduğu halde hiçbir okul mezunu olmadığı, 227 öğrencinin (%28,1) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 310 öğrencinin (%38,3) annesinin ortaokul veya lise mezunu olduğu, 42 öğrencinin (%5,2) annesinin önlisans mezunu olduğu, 151 öğrencinin (%18,7) annesinin lisans mezunu olduğu, 16 öğrencinin (%2,0) annesinin ileri eğitim görmüş olduğu görülmektedir.

Tablo 2' de öğrencilerin 132'sinin (%16,3) kardeşinin olmadığı, 677' sinin (%83,7) kardeşi olduğu görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimi olmayan öğrencilerin 56'sının (%6,9) ailesinde engelli birey bulunduğu, 298' inin (%36,8) yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunduğu, 455'inin (%56,8) ailesinde veya yakın çevresinde özel gereksinimli bireyin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 2' de araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin 64'ünün (%7,9) ailesinin aylık ortalama gelirinin düşük olduğu, 564'ünün (%69,7) ailesinin aylık ortalama gelirinin orta düzeyde olduğu, 181'inin (%22,4) ailesinin aylık ortalama aylık gelirinin yüksek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çanakkale merkez ilçede kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda okuyan 809 özel gereksinimi olmayan öğrencilere “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu” ve “Etkinlik Tercih Formu” araştırmacı tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılı içerisinde Mart, Nisan ve Mayıs aylarında kaynaştırma eğitimi yapılan okulların sınıflarında uygulanmıştır. Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen ve güncellenen “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu”; araştırmanın değişkenlerini barındıran sınıf, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyleri, ailede ve yakın çevrede engelli birey bulunup bulunmama durumları, öğrencilerin gelir düzeyi gibi birtakım bağımsız değişkenleri belirlemeye yönelik toplam 17 soru barındırmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak ankette bulunan 17 sorudan sadece 7 soruya verilen yanıtlar bu araştırmanın verilerini meydana getirmektedir. Seçilen okullarda eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının ölçülmesinde ise Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çifçi (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 15 maddeden oluşturulmuş “Etkinlik Tercih Formu” kullanılmıştır. Derecelendirmesi 4’lü bir yapıdaki “Etkinlik Tercih Formu” ölçeğinde her soruda 4 cevap yer almıştır. Ölçekte verilen cevapların puanlandırılması ise “Çok Hoşlanırım=4”, “Hoşlanırım=3”, “Hoşlanmam=2”, “Hiç Hoşlanmam=1” şeklinde yapılmıştır. Uygulanan ölçekte oluşan puanların düşük olması özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum içerisinde bulduklarını; oluşan puanların yüksek olması durumunda özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum içerisinde bulduklarını belirtmektedir. Dörtlü derecelendirme yapısına sahip ölçme aracıyla elde edilen verilerin daha net bir şekilde değerlendirilebilmesi için puan aralıkları hesaplanmıştır. Bu aralıklar; 1,00-1,75 aralığı “Hiç Hoşlanmam”. 1,76-2,50 aralığı “Hoşlanmam”. 2,51-3,25 aralığı “Hoşlanırım”. 3,26-4,00 aralığı “Çok Hoşlanırım seçeneklerine karşılık gelmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin

sadece 7 sorusuna vermiş oldukları cevaplarla verilerin elde edildiği 17 sorudan oluşan “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” yapılan bu araştırmanın amacına yöneliktir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından doldurulan “Etkinlik Tercih Formu” ölçeğinin güvenilirliği Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda α değeri 809 kişi için $\alpha=0.940$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür ($0.80 < \alpha < 1.00$ yüksek güvenilirlikli ölçek).

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmanın sonuna elde edilmiş olan tüm veriler SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı verilerin sunumunda frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), minimum, maksimum değerleri kullanılmıştır. Araştırmadaki değişkenlerin normal dağılıma uygun olup olmadığı değişken gruplarındaki öğrenci sayıları baz alınarak Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri ile incelendi. Araştırmada seçilen örneklemin büyüklüğü ve normal dağılıma uygun olup olmadığına yönelik yapılan testlerin sonucunda verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır. İki gruplu verilerin karşılaştırılmasında, independent samples t-testi ile üçten fazla grup karşılaştırmalarında one way-anova testi kullanıldı. Gruplar arasındaki farklılık Levene testi ile incelendi. Kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ki-kare testi yapıldı. “p” değerinin 0,05’in altında olduğu durumlarda anlamlı bir farklılığın olduğu kabul edildi.

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin “Etkinlik Tercih formu” nda yer alan etkinliklere verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen veriler ışığında yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları incelenirken sırasıyla ilkokul düzeyindeki öğrenciler sonra ortaokul düzeyindeki öğrenciler ve son olarak araştırmaya katılan hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde eğitim gören tüm öğrencilerden elde edilen verilerle genel bulgulara yer verilmiştir.

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan; sırasıyla önce ilkokul sonra ortaokul ve son olarak tüm özel gereksinimi olmayan öğrencilerin etkinlik tercih formundaki sorulara verdikleri cevaplar tablolar halinde verilmiştir. Tablolarda verilen etkilikler ‘Etkinlik Tercih Formu’ ölçeğinde gösterilen sırasıyla verilmiştir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan ilkokul öğrencilerinin ‘Etkinlik Tercih Formu’ ölçeğine verdikleri cevaplar Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3

İlkokul Öğrencilerinin ETF Puanlarının Dağılımı

Etkinlik Adı	Çok Hoşlanırım		Hoşlanırım		Hoşlanmam		Hiç Hoşlanmam		(X)	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Evime davet etmek	76	25,6	167	56,2	38	12,8	16	5,4	3,02	0,78
Sınıfta yan yana oturmak	64	21,5	133	44,8	75	25,3	25	8,4	2,79	0,87
Birlikte kızak kaymak	91	30,6	129	43,4	49	16,5	28	9,4	2,95	0,92
Sınıfta birlikte çalışmak	104	35,0	131	44,1	52	17,5	10	3,4	3,10	0,81
Okuldan sonra birlikte oynamak	107	36,0	124	41,8	56	18,9	10	3,4	3,10	0,82
Okulda birlikte yemek yemek	60	20,2	132	44,4	84	28,3	21	7,1	2,77	0,84
Evde birlikte televizyon seyretmek	96	32,3	126	42,4	56	18,9	19	6,4	3,00	0,88
Tenefüslerde birlikte oynamak	84	28,3	155	52,2	45	15,2	13	4,4	3,04	0,78
Bizim evde oynamak	84	28,3	116	39,1	72	24,2	25	8,4	2,87	0,92
Öğretmene birlikte yardım etmek	143	48,1	125	42,1	19	6,4	10	3,4	3,35	0,74
Birlikte bisiklete binmek	102	34,3	126	42,4	56	18,9	13	4,4	3,06	0,84
Sınıfta birlikte oynamak	73	24,6	148	49,8	62	20,9	14	4,7	2,94	0,80
Birlikte pikniğe gitmek	116	39,1	109	36,7	58	19,5	14	4,7	3,10	0,88
Aynı takımda top oynamak	89	30,0	123	41,4	59	19,9	26	8,8	2,93	0,92
Birlikte sinemaya gitmek	105	35,4	113	38,0	56	18,9	23	7,7	3,01	0,92

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan ortaokul öğrencilerinin 'Etkinlik Tercih Formu' ölçeğine verdikleri cevaplar Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin ETF Puanlarının Dağılımı

Etkinlik Adı	Çok Hoşlanırım		Hoşlanırım		Hoşlanmam		Hiç Hoşlanmam		(X)	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Evime davet etmek	110	21,5	280	54,7	92	18,0	30	5,9	2,91	0,79
Sınıfta yan yana oturmak	81	15,8	255	49,8	133	26,0	43	8,4	2,73	0,83
Birlikte kızak kaymak	119	23,2	232	45,3	124	24,2	37	7,2	2,85	0,86
Sınıfta birlikte çalışmak	132	25,8	250	48,8	104	20,3	26	5,1	2,95	0,81
Okuldan sonra birlikte oynamak	151	29,5	224	43,8	116	22,7	21	4,1	2,99	0,83
Okulda birlikte yemek yemek	130	25,4	227	44,3	127	24,8	28	5,5	2,90	0,84
Evde birlikte televizyon seyretmek	128	25,0	227	44,3	122	23,8	35	6,8	2,88	0,86
Tenefüslerde birlikte oynamak	144	28,1	231	45,1	116	22,7	21	4,1	2,97	0,82
Bizim evde oynamak	101	19,7	194	37,9	172	33,6	45	8,8	2,69	0,89
Öğretmene birlikte yardım etmek	198	38,7	237	46,3	58	11,3	19	3,7	3,20	0,78
Birlikte bisiklete binmek	157	30,7	220	43,0	107	20,9	28	5,5	2,99	0,86
Sınıfta birlikte oynamak	114	22,3	249	48,6	123	24,0	26	5,1	2,88	0,81
Birlikte pikniğe gitmek	155	30,3	213	41,6	111	21,7	33	6,4	2,96	0,88
Aynı takımda top oynamak	152	29,7	240	46,9	91	17,8	29	5,7	3,00	0,84
Birlikte sinemaya gitmek	156	30,5	197	38,5	106	20,7	53	10,4	2,89	0,96

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan tüm öğrencilerin ‘Etkinlik Tercih Formu’ ölçeğine verdikleri cevaplar Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5

Tüm Öğrencilerin ETF Puanlarının Dağılımları

Etkinlik Adı	Çok Hoşlanırım		Hoşlanırım		Hoşlanmam		Hiç Hoşlanmam		(X)	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Evime davet etmek	186	23,0	447	55,3	130	16,1	46	5,7	2,96	0,79
Sınıfta yan yana oturmak	145	17,9	388	48,0	208	25,7	68	8,4	2,75	0,84
Birlikte kızak kaymak	210	26,0	361	44,6	173	21,4	65	8,0	2,89	0,88
Sınıfta birlikte çalışmak	236	29,2	381	47,1	156	19,3	36	4,4	3,00	0,81
Okuldan sonra birlikte oynamak	258	31,9	348	43,0	172	21,3	31	3,8	3,03	0,83
Okulda birlikte yemek yemek	190	23,5	359	44,4	211	26,1	49	6,1	2,85	0,85
Evde birlikte televizyon seyretmek	224	27,7	353	43,6	178	22,0	54	6,7	2,92	0,71
Tenefüslerde birlikte oynamak	228	28,2	386	47,7	161	19,9	34	4,2	3,00	0,81
Bizim evde oynamak	185	22,9	310	38,3	244	30,2	70	8,7	2,75	0,90
Öğretmene birlikte yardım etmek	341	42,2	362	44,7	77	9,5	29	3,6	3,25	0,77
Birlikte bisiklete binmek	259	32,0	346	42,8	163	20,1	41	5,1	3,02	0,85
Sınıfta birlikte oynamak	187	23,1	397	49,1	185	22,9	40	4,9	2,90	0,81
Birlikte pikniğe gitmek	271	33,5	322	39,8	169	20,9	47	5,8	3,01	0,88
Aynı takımda top oynamak	241	29,8	363	44,9	150	18,5	55	6,8	2,98	0,87
Birlikte sinemaya gitmek	261	32,3	310	38,3	162	20,0	76	9,4	2,93	0,95

Etkinlik tercih formundaki “Evime davet etmek isterim” etkinliğine ilkökul öğrencilerinin 76’sının (%25,6) çok hoşlanırım, 167’sinin (%56,2) hoşlanırım, 38’inin (%12,8) hoşlanmam, 16’sının (%5,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin %82,8’ünün “Evime davet etmek isterim” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,02$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 110’ unun (%21,5) çok hoşlanırım, 280’ inin (%54,7) hoşlanırım, 92’ sinin (%18,0) hoşlanmam, 30’ unun (%5,9) hiç hoşlanmam cevabını verdiği

görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %76,2' sinin “Evime davet etmek isterim” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,91$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 186' sının (%23,0) çok hoşlanırım, 447' sinin (%55,3) hoşlanırım, 130' unun (%16,1) hoşlanmam, 46' sının (%5,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %78,3' ünün “Evime davet etmek isterim” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,96$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Sınıfta yan yana oturmak” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 64' ünün (%21,5) çok hoşlanırım, 133' ünün (%44,8) hoşlanırım, 75' inin (%25,3) hoşlanmam, 25' inin (%8,4) hiç hoşlanmam şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %66,3' ünün “Sınıfta yan yana oturmak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,79$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 81' inin (%15,8) çok hoşlanırım, 255' inin (%49,8) hoşlanırım, 133' ünün (%26,0) hoşlanmam, 43' ünün (%8,4) hiç hoşlanmam şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %65,6' sının “Sınıfta yan yana oturmak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,73$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 145' inin (%17,9) çok hoşlanırım, 388' inin (%48,0) hoşlanırım, 208' inin (%25,7) hoşlanmam, 68' inin (%8,4) hiç hoşlanmam şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65,9' unun “Sınıfta yan yana oturmak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,75$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Birlikte kızak kaymak” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 91' inin (%30,6) çok hoşlanırım, 129' unun (%43,4) hoşlanırım, 49' unun (%16,5) hoşlanmam, 28' inin (%9,4) hiç hoşlanmam cevaplarını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %74,0' ünün “Birlikte kızak kaymak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,95$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 119' unun (%23,2) çok

hoşlanırım, 232' sinin (%45,3) hoşlanırım, 124' ünün (%24,2) hoşlanmam, 37' sinin (%7,2) hiç hoşlanmam cevaplarını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %68,5' inin "Birlikte kızak kaymak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,85$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 210' unun (%26,0) çok hoşlanırım, 361' inin (%44,6) hoşlanırım, 173' ünün (%21,4) hoşlanmam, 65' inin (%8,0) hiç hoşlanmam cevaplarını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70,6' sının "Birlikte kızak kaymak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,89$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Sınıfta birlikte çalışmak" etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 104' ünün (%35,0) çok hoşlanırım, 131' inin (%44,1) hoşlanırım, 52' sinin (%17,5) hoşlanmam, 10' unun (%3,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %79,1' inin "Sınıfta birlikte çalışmak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=3,10$) seviyesinde bir katılımı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 132' sinin (%25,8) çok hoşlanırım, 250' sinin (%48,8) hoşlanırım, 104' ünün (%20,3) hoşlanmam, 26' sının (%5,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %74,6' sının "Sınıfta birlikte çalışmak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,95$) seviyesinde bir katılımı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 236' sının (%29,2) çok hoşlanırım, 381' inin (%47,1) hoşlanırım, 156' sının (%19,3) hoşlanmam, 36' sının (%4,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %76,3' ünün "Sınıfta birlikte çalışmak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=3,00$) seviyesinde bir katılımı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Okuldan sonra birlikte oynamak" etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 107' sinin (%36,0) çok hoşlanırım, 124' ünün (%41,8) hoşlanırım, 56' sının (%18,9) hoşlanmam, 10' unun (%3,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %77,8' inin "Okuldan sonra birlikte oynamak" etkinliğine "hoşlanırım"

($x=3,10$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 151' inin (%29,5) çok hoşlanırım, 224'ünün (%43,8) hoşlanırım, 116' sının (%22,7) hoşlanmam, 21' inin (%4,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %73,3' ünün "Okuldan sonra birlikte oynamak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,99$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 258' inin (%31,9) çok hoşlanırım, 348' inin (%43,0) hoşlanırım, 172' sinin (%21,3) hoşlanmam, 31' inin (%3,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,9' unun "Okuldan sonra birlikte oynamak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=3,03$) seviyesinde bir katılımla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Okulda birlikte yemek yemek" etkinliğine öğrencilerin 60' ının (%20,2) çok hoşlanırım, 132' sinin (%44,4) hoşlanırım, 84' ünün (%28,3) hoşlanmam, 21' inin (%7,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %64,6' sının "Okulda birlikte yemek yemek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,77$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 130' unun (%25,4) çok hoşlanırım, 227' sinin (%44,3) hoşlanırım, 127' sinin (%24,8) hoşlanmam, 28' inin (%5,5) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %69,7' sinin "Okulda birlikte yemek yemek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,90$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 190' ının (%23,5) çok hoşlanırım, 359' unun (%44,4) hoşlanırım, 211' inin (%26,1) hoşlanmam, 49' unun (%6,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %67,9' unun "Okulda birlikte yemek yemek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,85$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Evde birlikte televizyon seyretmek" etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 96' sının (%32,3) çok hoşlanırım, 126' sının (%42,4) hoşlanırım, 56' sının (%18,9) hoşlanmam, 19'

unun (%6,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %74,7' sinin “Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,01$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 128' inin (%25,0) çok hoşlanırım, 227' sinin (%44,3) hoşlanırım, 122' sinin (%23,8) hoşlanmam, 35' inin (%6,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %69,3' ünün “Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,88$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 224' ünün (%27,7) çok hoşlanırım, 353' ünün (%43,6) hoşlanırım, 178' inin (%22,0) hoşlanmam, 54' ünün (%6,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %71,3' ünün “Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,92$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Tenefüslerde birlikte oynamak” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 84' ünün (%28,3) çok hoşlanırım, 155' inin (%52,2) hoşlanırım, 45' inin (%15,2) hoşlanmam, 13' ünün (%4,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %80,5' inin “Tenefüslerde birlikte oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,04$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 144' ünün (%28,1) çok hoşlanırım, 231' inin (%45,1) hoşlanırım, 116' sının (%22,7) hoşlanmam, 21' inin (%4,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %73,2' sinin “Tenefüslerde birlikte oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,97$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 228' inin (%28,2) çok hoşlanırım, 386' sının (%47,7) hoşlanırım, 161' inin (%19,9) hoşlanmam, 34' ünün (%4,2) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %75,9' unun “Tenefüslerde birlikte oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,00$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Bizim evde oynamak” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 84’ ünün (%28,3) çok hoşlanırım, 116’ sının (%39,1) hoşlanırım, 72’ sinin (%24,2) hoşlanmam, 25’ inin (%8,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %67,4’ ünün “Bizim evde oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,87$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 101’ inin (%19,7) çok hoşlanırım, 194’ ünün (%37,9) hoşlanırım, 172’ sinin (%33,6) hoşlanmam, 45’ inin (%8,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %57,6’ sının “Bizim evde oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,69$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Tüm öğrencilerin 185’ inin (%22,9) çok hoşlanırım, 310’ unun (%38,3) hoşlanırım, 244’ ünün (%30,2) hoşlanmam, 70’ inin (%8,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,2’ sinin “Bizim evde oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,75$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir.

“Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 143’ ünün (%48,1) çok hoşlanırım, 125’ inin (%42,1) hoşlanırım, 19’ unun (%6,4) hoşlanmam, 10’ unun (%3,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %90,2’ sinin “Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliğine “çok hoşlanırım” ($x=3,35$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 198’ inin (%38,7) çok hoşlanırım, 237’ sinin (%46,3) hoşlanırım, 58’ inin (%11,3) hoşlanmam, 19’ unun (%3,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %85,0’ inin “Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliğine “çok hoşlanırım” ($x=3,20$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Tüm öğrencilerin 341’ inin (%42,2) çok hoşlanırım, 362’ sinin (%44,7) hoşlanırım, 77’ sinin (%9,5) hoşlanmam, 29’ unun (%3,6) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %86,9’ unun “Öğretmene birlikte yardım

etmek” etkinliğine “çok hoşlanırım” ($x=3,25$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir.

“Birlikte bisiklete binmek” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 102’ sinin (%34,3) çok hoşlanırım, 126’ sinin (%42,4) hoşlanırım, 56’ sinin (%18,9) hoşlanmam, 13’ ünün (%4,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %76,7’ sinin “Birlikte bisiklete binmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,06$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 157’ sinin (%30,7) çok hoşlanırım, 220’ sinin (%43,0) hoşlanırım, 107’ sinin (%20,9) hoşlanmam, 28’ inin (%5,5) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %73,7’ sinin “Birlikte bisiklete binmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,99$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 259’ unun (%32,0) çok hoşlanırım, 346’ sinin (%42,8) hoşlanırım, 163’ ünün (%20,1) hoşlanmam, 41’ inin (%5,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,8’ inin “Birlikte bisiklete binmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,02$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Sınıfta birlikte oynamak” etkinliğine ilkokul öğrencilerinin 73’ ünün (%24,6) çok hoşlanırım, 148’ inin (%49,8) hoşlanırım, 62’ sinin (%20,9) hoşlanmam, 14’ ünün (%4,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin %74,4’ ünün “Sınıfta birlikte oynamak etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,94$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 114’ sinin (%22,3) çok hoşlanırım, 249’ unun (%48,6) hoşlanırım, 123’ ünün (%24,0) hoşlanmam, 26’ sinin (%5,1) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %70,9’ unun “Sınıfta birlikte oynamak etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,88$) seviyesinde katılımla olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 187’ sinin (%23,1) çok hoşlanırım, 397’ sinin (%49,1) hoşlanırım, 185’ inin (%22,9) hoşlanmam, 40’ inin (%4,9)

hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,2' sinin “Sınıfta birlikte oynamak etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,90$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Birlikte pikniğe gitmek” etkinliğine ilkökul öğrencilerinin 116' sının (%39,1) çok hoşlanırım, 109' unun (%36,7) hoşlanırım, 58' inin (%19,5) hoşlanmam, 14' ünün (%4,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin %75,8' ünün “Birlikte pikniğe gitmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,10$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 155' inin (%30,3) çok hoşlanırım, 213' ünün (%41,6) hoşlanırım, 111' inin (%21,7) hoşlanmam, 33' ünün (%6,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %71,9' unun “Birlikte pikniğe gitmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,96$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 271' inin (%33,5) çok hoşlanırım, 322' sinin (%39,8) hoşlanırım, 169' unun (%20,9) hoşlanmam, 47' sinin (%5,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %73,3' ünün “Birlikte pikniğe gitmek” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,01$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Aynı takımda top oynamak” etkinliğine ilkökul öğrencilerinin 89' unun (%30,0) çok hoşlanırım, 123' ünün (%41,4) hoşlanırım, 59' unun (%19,9) hoşlanmam, 26' sının (%8,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin %71,4' ünün “Aynı takımda top oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=2,93$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 152' sinin (%29,7) çok hoşlanırım, 240' inin (%46,9) hoşlanırım, 91' inin (%17,8) hoşlanmam, 29' unun (%5,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %76,6' sının “Aynı takımda top oynamak” etkinliğine “hoşlanırım” ($x=3,00$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 241' inin (%29,8)

çok hoşlanırım, 363' ünün (%44,9) hoşlanırım, 150' sinin (%18,5) hoşlanmam, 55' inin (%6,8) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,7' sinin "Aynı takımda top oynamak" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,98$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

"Birlikte sinemaya gitmek" etkinliğine ilkökul öğrencilerinin 105' inin (%35,4) çok hoşlanırım, 113' ünün (%38,0) hoşlanırım, 56' sının (%18,9) hoşlanmam, 23' ünün (%7,7) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin %73,4' ünün "Birlikte sinemaya gitmek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=3,01$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin 156' sının (%30,5) çok hoşlanırım, 197' sinin (%38,5) hoşlanırım, 106' sının (%20,7) hoşlanmam, 53' ünün (%10,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %69,0' unun "Birlikte sinemaya gitmek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,89$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tüm öğrencilerin 261' inin (%32,3) çok hoşlanırım, 310' unun (%38,3) hoşlanırım, 162' sinin (%20,0) hoşlanmam, 76' sının (%9,4) hiç hoşlanmam cevabını verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70,6' sının "Birlikte sinemaya gitmek" etkinliğine "hoşlanırım" ($x=2,93$) seviyesinde katılımı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ve ilkökul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Cinsiyet	n	(\bar{X})	ss	t (t testi)	sd	p değeri
Erkek	151	2,94	,613	-1,787	295	,075
Kız	146	3,07	,597	-1,787		
Toplam	297					

Independent Samples t-test (P=0.075)

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin ETF puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Cinsiyet	n	(\bar{X})	ss	t (t testi)	sd	p değeri
Erkek	256	2,82	,651	-3,53	510	0,00*
Kız	256	3,02	,614	-3,53		
Toplam	512					

Independent Samples t-test *P<.05

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ETF puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ETF puanlarının erkek öğrencilerin ETF puanlarından anlamlılık oluşturacak düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür (Sırasıyla $3.02\pm.614$ ve $2.82\pm.651$; $p<0.05$).

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan tüm öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Cinsiyet	n	(\bar{X})	ss	t (t testi)	sd	p değeri
Erkek	407	2,87	,639	-3,88	807	0,00*
Kız	402	3,04	,607	-3,88		
Toplam	809					

Independent Samples t-test *P<.05

Araştırma grubumuzda öğrencilerin ETF ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre ortalama ETF puanı anlamlı düzeyde daha yüksektir (Sırasıyla $3.04 \pm .607$ ve $2.87 \pm .639$; $p < 0.05$).

Kız öğrencilerin anlamlı olarak puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olması özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında erkek öğrencilere göre daha kabullenici bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Bunun birçok nedeninin olduğunu söylemek mümkün olabilir. Kız öğrencilerin cinsiyet özelliklerinden veya annelerini rol model aldıkları için daha koruyucu kollayıcı bir tutum içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığına bakıldığında ortaokul öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Gelişim çağları ve özellikleri dikkate alındığında ortaokul düzeyinde eğitim gören erkek öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Burada yaş arttıkça cinsiyet değişkenine bağlı olarak özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik özellikle erkek öğrencilerin tutumlarında anlamlı düzeyde bir düşüş görülmüştür.

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
3	152	3,04	,610	Gruplar arası	5	2,848	,570	1,442	0,207	-
4	145	2,97	,604							
5	131	2,95	,698	Grup içi	803	317,230	,395	1,442	0,207	-
6	126	2,90	,694							
7	152	2,96	,569							
8	103	2,84	,594							
Toplam	809	2,95	,629			320,078				

Levene: 1,309 P= .258

Araştırma grubumuzda öğrencilerin ETF ortalama puanları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=0.207).

Tablo 7 incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da sınıf düzeyi arttıkça ortalama puanların düştüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ilkokul ve ortaokul düzeyleri göre elde edilen veri sonuçları tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

İlkokul ve Ortaokul Düzeyine Göre ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Okul Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	t (t testi)	sd	p değeri
İlkokul	297	3,01	,607	1,88	807	,061
Ortaokul	512	2,92	,640	1,88		
Toplam	809					

Independent Samples t-test (P=0.061)

Araştırma grubumuzda öğrencilerin ETF ortalama puanları ilkokul ve ortaokul düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p=0.061).

Sınıf düzeylerine göre bakıldığında özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında özel gereksinimli öğrencilere yönelik anlamlı bir farklılığın olmamasının sınıf düzeyi ile ilgisinin

olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarda özellikle anne babanın sergilediği tutum daha çok önemlidir. Küçük yaştan itibaren aile ortamında özellikle anne babayı örnek alan çocuklar ve anne babanın herhangi bir nesneye, kişiye, olaya karşı sergilediği tutum çocuklar üzerinde etkili olmaktadır.

Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkökul düzeyinde öğrenim görmüş özel gereksinimi olmayan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç Öğrenim Görmemiş	5	2,71	,706	Gruplar arası	6	,831	,139	,371	0,897	-
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	14	2,90	,566							
İlkokul mezunu	63	3,03	,563	Grup içi	290	108,312	,373	,371	0,897	-
Ortaokul-lise mezunu	109	2,99	,607							
Yüksekokul mezunu	25	3,02	,626							
Lisans mezunu	74	3,05	,592							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	7	2,94	1,132							
Toplam	297	3,01	,607			109,143				

Levene: 2,637 P= .017

Araştırma grubumuzda ilkökul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=0.897).

Anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen ilkökul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre ETF puanlarına bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda olumlu yönde artış olabileceği görülmektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç öğrenim görmemiş	25	2,85	,873	Gruplar arası	6	2,248	,375			
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	19	2,96	,727							
İlkokul mezunu	164	2,86	,597	Grup içi	505	207,291	,410	,913	0,485	-
Ortaokul-lise mezunu	201	3,00	,614							
Yüksekokul mezunu	17	2,82	,574							
Lisans mezunu	77	2,89	,692							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	9	3,04	,736							
Toplam	512	2,92	,640			209,539				

Levene: 1,810 P= .095

Araştırma grubumuzda ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=0.485).

Araştırmaya katılan tüm özel gereksinimi olmayan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo.13’ te verilmiştir.

Tablo 13

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç öğrenim görmemiş	30	2,82	,838	Gruplar arası	6	1,550	,258			
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	33	2,94	,654							
İlkokul mezunu	227	2,90	,592	Grup içi	802	318,528	,397	,650	0,690	-
Ortaokul-lise mezunu	310	2,99	,610							
Yüksekokul mezunu	42	2,94	,607							
Lisans mezunu	151	2,97	,648							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	16	3,00	,897							
Toplam	809	2,95	,629			320,078				

Levene: 2,845 P= .010

Araştırma grubumuzdaki tüm öğrencilerin ETF ortalama puanları anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=0.659).

Tablo 13' te aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın anne öğrenim düzeyinin arttıkça özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumların artabileceği durumu söz konusudur. Toplumumuzda çocukların gün içerisinde zamanlarının büyük çoğunluğunu anneleriyle geçirdiği düşünülürse, annelerini örnek almaları ya da annelerinin fikirlerinden, kültür düzeyinden etkilenmeleri söz konusudur. Bu durumda özellikle annelerin özel gereksinimli bireylere karşı takınacakları tutum çocuklarının özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarında etkili olacaktır.

Genel olarak anne öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin puanlar incelendiğinde özellikle ilkokul çağında, anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, anne öğrenim düzeyinin arttıkça ETF puanlarının arttığı görülmüştür. Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler anneleriyle daha çok vakit geçirmektedirler. Çocukların yakınlarında örnek alabilecekleri ve davranış ile birlikte tutumlarını etkileyebilecek en önemli rol modeller arasında anneleri yer almaktadır. Bu nedenle, annenin öğrenim düzeyi ve eğitimi, çocuk gelişimi açısından ve çocuğun ileriki

yaşamında tüm davranış ve tutumlarını doğrudan etkileyecek olması bakımından özel bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan ilkökul öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç öğrenim görmemiş	3	2,82	,605	Gruplar arası	6	,963	,161			
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	17	2,87	,625							
İlkokul mezunu	41	3,11	,582	Grup içi	290	108,180	,373	,430	0,859	-
Ortaokul-lise mezunu	115	3,00	,592							
Yüksekokul mezunu	23	3,01	,549							
Lisans mezunu	87	2,99	,636							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	11	2,95	,789							
Toplam	297	3,01	,607			109,143				

Levene: ,838 P= ,541

Araştırma grubumuzda ilkökul düzeyinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=0,859).

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan ortaokul öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç öğrenim görmemiş	4	3,35	,767	Gruplar arası	6	3,93	,665	1,635	0,135	-
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	12	3,20	,596							
İlkokul mezunu	144	2,82	,575	Grup içi	505	205,547	,407	1,635	0,135	-
Ortaokul-lise mezunu	232	2,95	,579							
Yüksekokul mezunu	22	3,05	,674							
Lisans mezunu	87	2,89	,707							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	11	3,08	,690							
Toplam	512	2,92	,640			209,539				

Levene: ,814 P= ,559

Araştırma grubumuzda ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0,135$). Her ne kadar anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasa da baba öğrenim düzeyi ‘Hiç öğrenim görmemiş’ olan grubun puanları özellikle öğrenim düzeyi ‘Lisans ve İleri eğitim görmüş’ olan gruplardan daha yüksektir. Bu durumun ortaya çıkardığı en önemli sonuçlardan biri de eğitilmiş olmak ile diploma sahibi olmak arasında fark olduğudur. Bu sonuca göre özellikle kırsal kesimde veya mahalle kültürünün yaşatıldığı bölgelerdeki yardımlaşma, dayanışma, kardeşlik, sahip çıkma gibi önemli duyguların daha baskın olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde eğitim gören tüm özel gereksinimi olmayan öğrencilerin baba öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Hiç öğrenim görmemiş	7	3,12	,705	Gruplar arası	6	1,553	,259			
Hiçbir okul mezunu değil (Okuma yazma var)	29	3,00	,625							
İlkokul mezunu	185	2,89	,665	Grup içi	802	318,525	,397	,652	0,689	-
Ortaokul-lise mezunu	347	2,97	,583							
Yüksekokul mezunu	45	3,03	,606							
Lisans mezunu	174	2,94	,672							
İleri eğitim görmüş (Yüksek lisans-doktora)	22	3,01	,727							
Toplam	809	2,95	,629			320,078				

Levene: 1,040 P= .398

Araştırma grubumuzdaki tüm öğrencilerin ETF ortalama puanları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.689$).

Buradan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anne ve baba öğrenim düzeyinin değil daha çok anne ve babanın özel gereksinimli bireylere genel bakış açısının önemli olduğu düşünülmektedir. Burada da baba öğrenim düzeyi ‘Hiç öğrenim görmemiş’ olan grubun puanları, baba öğrenim düzeyi ‘Lisan mezunu’ olan grubun puanlarından yüksektir. Bu sonuca göre öğrenim düzeyinin değil eğitim seviyesinin aynı zamanda özel gereksinimli bireylerle olumlu yaşantılar geçirme deneyimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Kardeşi Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ve ilkokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerinin kardeş olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	(\bar{X})	ss	t	sd	p değeri
Kardeş yok	50	3,05	,629	,529	295	,597
Kardeş var	247	3,00	,604	,529		
Toplam	297					

Independent Samples t-test

Araştırma grubumuzda ilkokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları kardeşi olup olmama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptandı ($p=0.597$).

Araştırmaya katılan ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kardeşi olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18

Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	(\bar{X})	ss	t	sd	p değeri
Kardeş yok	82	2,90	,692	-,368	510	,713
Kardeş var	430	2,92	,631	-,368		
Toplam	512					

Independent Samples t-test

Araştırma grubumuzda ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları kardeşi olup olmama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptandı ($p=.713$).

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan tüm öğrencilerin kardeşi olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19

Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	(\bar{X})	ss	t	sd	p değeri
Kardeş yok	132	2,95	,670	,038	807	,970
Kardeş var	677	2,95	,622	,038		
Toplam	809					

Independent Samples t-test

Araştırma grubumuzda öğrencilerin ETF ortalama puanları kardeşi olup olmama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.970$).

Aile ve Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine

İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkökul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde engelli birey olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20

Aile ve Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Değişkenler	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Ailede engelli yakını olma	20	3,28	,478	Gruplar arası	2	3,639	1,820			
Yakın çevresinde engelli birey olma	117	2,89	,644	Grup içi	294	10,504	,359	5,071	,007*	
Engelli yakını yok	160	3,06	,578							
Toplam	297	3,01	,607			109,143				

Levene: 2,104 P= ,124 (*P<0,05)

Ailede ve çevrede engelli birey bulunup bulunmama durumlarına göre ilkökul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin “Etkinlik Tercih Formu” toplam puan ortalamaları incelendiğinde üç grup arasında istatistiksel anlamlı düzeyde bir

fark bulundu. Yapılan posthoc analizde de farklılığın ailede engelli birey bulunma durumundan kaynaklandığı saptanmıştır ($3.28 \pm .478$ $p=0.007$).

Araştırmaya katılan ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde engelli birey olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21

Aile ve Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Değişkenler	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Ailede engelli yakını olma	36	3,11	,700	Gruplar arası	2	1,969	,984			
Yakın çevresinde engelli birey olma	181	2,95	,578	Grup içi	509	207,570	,408	2,414	,090	
Engelli yakını yok	295	2,88	,666							-
Toplam	512	2,92	,640			209,539				

Levene: 1,671 P= .189

Araştırma grubumuzda ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ETF ortalama puanları aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.090$).

Araştırmaya katılan tüm özel gereksinimi olmayan öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde engelli birey olup olmama değişkenine ilişkin veriler Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22

Aile ve Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmama Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Değişkenler	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Ailede engelli yakını olma	56	3,17	,631	Gruplar arası	2	3,033	,1,516			Ailede >Yakın çevre,
Yakın çevresinde engelli birey olma	298	2,92	,604	Grup içi	806	317,045	,393	3,855	,022*	Ailede >Engelli birey yok
Engelli yakını yok	455	2,94	,641							
Toplam	809	2,95	,629			320,078				

Levene: ,706 P= ,494 (*P<.05)

Ailede ve çevrede engelli birey bulunup bulunmama durumlarına göre hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde eğitim gören tüm öğrencilerin “Etkinlik Tercih Formu” toplam puan ortalamaları incelendiğinde üç grup arasında istatistiksel anlamlı düzeyde bir fark bulundu. Yapılan posthoc analizde de farklılığın ailede engelli birey bulunma durumundan kaynaklandığı saptanmıştır ($3.17 \pm .631$ $p=0.022$).

Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğrencilerin puanlarının yüksek çıkması özel gereksinimli bireylere karşı diğer özel gereksinimi olmayan yaşlılarına oranla daha kabullenici tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durumun temel neden arasında özellikle anne başta olmak üzere velilerin özel gereksinimli bireylere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarda örnek teşkil edecek model olmaları düşünülmektedir. Özellikle annelerin ailelerindeki özel gereksinimli bireylere karşı aşırı derecede şefkatli davranması, her ihtiyacını karşılaması, özel gereksinimli bireylerin günlük hayatta her konuda en büyük yardımcıları olmaları, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan özel gereksinimi olmayan çocukların da annelerine yardım etmelerini sağlamaktadır.

Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Gelir düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düşük	17	2,92	,672	Gruplar arası	2	,286	,143			
Orta	202	3,00	,608	Grup içi	294	108,857	,370	,386	,680	-
Yüksek	78	3,04	,595							
Toplam	297	3,01	,607			109,143				

Levene: ,352 P= .704

Araştırma grubumuzda ilkokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin ETF ortalama puanları aile gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.680$).

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Gelir düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düşük	47	2,88	,755	Gruplar arası	2	,301	,151			
Orta	362	2,93	,632	Grup içi	509	209,238	,411	,367	,693	-
Yüksek	103	2,88	,617							
Toplam	512	2,92	,640			209,539				

Levene: ,667 P= .513

Araştırma grubumuzda ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin ETF ortalama puanları aile gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0.693$).

Araştırmaya katılan tüm özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi değişkenine ilişkin veriler Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Tüm Öğrencilerin ETF Ortalama Puanlarının Dağılımı

Gelir düzeyi	n	(\bar{X})	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Düşük	64	2,89	,729	Gruplar arası	2	,251	,126			
Orta	564	2,96	,624	Grup içi	806	319,827	,397	,316	,729	-
Yüksek	181	2,95	,612							
Toplam	809	2,95	,629			320,078				

Levene: 1,044 P= ,352

Araştırma grubumuzda öğrencilerin ETF ortalama puanları aile gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p=0,729$).

Bölüm V: Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile ailede ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ortaokul düzeyinde eğitim gören kız öğrenciler ile hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde eğitim gören tüm kız öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. İlkokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir sonuç doğurmamıştır. Çifci (1997) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre incelemiş ancak anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Beyoğlu (2018) yapmış olduğu çalışmasının sonuçları incelendiğinde kullanılan ölçeklerdeki cevaplara kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu cevaplar verdiği görülmüştür. Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan, Çağlar, (2014) yaptıkları araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, araştırmanın değişkenlerinden olan cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Gümüş ve Tan (2015) Şırnak ilinde yaptıkları ilkokul ve ortaokula devam eden ve sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarını inceledikleri çalışma cinsiyet değişkenine göre bu çalışmayla benzerlik göstermiş ve kız öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde erkek öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Cincioğlu (2016) yaptığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Litvack, Ritchie ve Shore (2011) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise kız öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Genel itibariyle kız öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olmasının nedeninin yaşantılara bağlı olarak ve şefkat duygusu, koruma, sahiplenme, erkeklere oranla daha duygusal olmaları gibi cinsiyet özelliklerinin gerektirdiği özelliklere göre oluştuğu düşünülmektedir. Kız öğrencilerin burada anlamlı bir şekilde puanlarının yüksek olmasında, özellikle ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan kız öğrencilerin anne rolü üstlenip daha şefkatli davranma eğiliminde olabileceği, erkek öğrencilerin ise arkadaşlığı daha çok oyun partneri veya takım arkadaşı olarak algıladığı ve özel gereksinimli öğrenciyi partner veya arkadaş olarak görmediği düşünülmektedir. Diğer bir taraftan kız öğrenciler özellikle anneleriyle daha çok zaman geçirmektedir. Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan kız öğrencilerin, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçların karşılanmasında anne ve babalarına daha çok yardımcı oldukları dolayısıyla özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olmasında bu durumların etkili olduğu düşünülmektedir.

İlkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak puanları incelendiğinde ise özel gereksinimli bireylere yönelik en yüksek puan 3. Sınıf seviyesinde görülmüş ve en düşük puan ise 8. Sınıf düzeyinde görülmüştür. Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanlarının yüksek olması henüz bu yaşlarda üst sınıflardaki öğrencilere oranla özel gereksinimli bireylerle daha az bilgi sahibi olmaları, ortak yaşantılarının daha az olması ve bunlara bağlı olarak daha az önyargı biriktirmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar (2014), Gümüş ve Tan (2015) ile Boer, Pijl ve Minnaert (2012) çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeninin etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan McGregor ve Forlin (2005) çalışmalarında 8. Sınıf öğrencilerinin sınıflarında özel gereksinimli birey bulunmadan önceki tutumlarının, sınıflarına

özel gereksinimli birey dahil edildikten sonraki tutumlarından daha olumsuz olduğu yani özel gereksinimli birey ile etkileşimden sonra özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum sergilemeye başladıkları yönündedir.

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre bakıldığında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar, (2014) ile Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları çalışmalarında özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda anne öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır. Fakat Gümüş ve Tan (2015) anne öğrenim düzeyinin arttıkça olumlu tutum puanlarının arttığını saptamıştır. Yapılan elimizdeki bu çalışmada ise böyle bir durumdan söz etmek mümkün değildir. Şırnak ilinde Gümüş ve Tan (2015) tarafından yapılan çalışmada anne öğrenim düzeyinin artması ile özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumların artması fakat Çanakkale’ de yapılan bu araştırmada böyle bir durumun söz konusu olamaması bölgesel ve kültürel farklılıklarla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Gümüş ve Tan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise baba öğrenim düzeyi, ilkokul ve yüksekokul olan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarının baba öğrenim düzeyi, hiçbir okul mezunu olmayan ve ortaokul ve lise mezunu olan özel gereksinimi olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmüştür. Baba öğrenim düzeyinin yapılan iki çalışmada farklılık göstermesi yine anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi bölgesel ve kültürel farklılıklarla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kardeşi olup olmama değişkenine göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel,

Şengün, Demirhan ve Çağlar (2014) ile Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları çalışmalarda da kardeş olup olmama değişkeninin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda etkili olmadığını ortaya koymuşlardır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları ilkokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrenciler ile tüm öğrencilerin tutumlarında, ailede ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır. Hem ilkokul düzeyinde eğitim gören hem de tüm öğrencilerin ailelerinde özel gereksinimli birey bulunanların puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında ise ailede ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Çifci (1997), Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar (2014) ile Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları çalışmalarında ise ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koymamışlardır. Özellikle ilkokul düzeyinde eğitim gören, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanlarının yüksek olması, özel gereksinimli bireye acıma duygusuyla yaklaştıkları bunun yanında özel gereksinimli bireye aşına ve özel gereksinimli bireyleri biliyor olmalarıyla da açıklanabilir. Ortaokul öğrencilerin puanları da incelendiğinde her ne kadar anlamlı düzeyde farklılık olmasa da ailelerinde özel gereksinimli birey bulunanların puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin daha kabullenici bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan Gümüş ve Tan (2015) yaptıkları çalışmada her ne kadar ailelerinde ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmasalar da aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanları bulunmayan öğrencilerin puanlarına göre daha düşük çıkmıştır. Gümüş ve Tan (2015) bu durumu

bıkkınlık olarak nitelendirmişlerdir. Anne ve babanın eksik veya yanlış tavırlarından ihtiyaç duydukları desteği alamadıkları için özel gereksinimi olmayan çocuklarını özel durumları nedeniyle ihmal etmek zorunda kalmalarından ya da tüm ailenin bu durum karşısında yetersiz kalmalarından dolayı da böyle bir durum ortaya çıkabilir. Diğer taraftan özel gereksinimli bireylerin öncelikle ailelerine bağımlı olmalarından dolayı ve birçok yönden özel gereksinimli bireyi kendilerinin daha iyi anlayıp özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarını sadece kendilerinin en iyi şekilde karşılayabilecekleri birer ebeveyn olarak gördükleri düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları ailenin gelir durumu değişkenine göre incelendiğinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak diğer taraftan ilkokul ve ortaokul düzende eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanları ayrı ayrı olarak ele alındığında, ilkokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin puanlarında gelir düzeyine bağlı paralel bir artış söz konusudur. Yani gelir düzeyi arttıkça özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum artmaktadır. Ortaokul düzeyinde eğitim gören özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanlarında ise böyle bir durum söz konusu değildir. Gümüş ve Tan (2015) çalışmalarında aynı şekilde gelir düzeyi değişkenine bağlı anlamlı farklılık ortaya koymamışlardır. Fakat gelir düzeyi arttıkça özel gereksinimli bireyle yönelik olumlu tutumun arttığı da ortaya çıkmıştır. Bu yüzden özel gereksinimi olmayan çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında, ailelerin gelir seviyesin ziyade ailelerin özel gereksinimli bireyler yönelik tutumları aynı zamanda özel gereksinimli bireylere sahip anne ve babaların onları kabullenip kabullenmemesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak kaynaştırma eğitime ve özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar incelendiğinde; bu araştırmanın da değişkenlerini oluşturan cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim düzeyi, gelir seviyesi özelliklerinden çok ailelerinde ve ya yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireyler bulunanlar ve özellikle Galovic vd. (2014) ve Moberg vd. (2019)

yaptıkları çalışmalarda da buldukları sonuçlar neticesinde özel gereksinimli bireylerle olumlu ve başarılı geçmişe sahip kişilerin tutumları ve özel gereksinimli bireylere bakış açıları olumlu yöndedir.

Sonuçlar

Bu araştırma ile Çanakkale (merkez ilçe) deki ilk ve ortaokul çağındaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerinde, sınıflarında ve çevrelerinde bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerden kız öğrencilerin ETF ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguya göre kız öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerle erkek öğrencilere oranla daha çok etkinlikte beraber zaman geçirmeyi istemektedirler.

Araştırmaya katılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür. Buradan özel gereksinimli öğrencilerle birlikte zaman geçirmede sınıf düzeyinin etkisinin olmadığı görülmüştür. Özel gereksinimli bireylere bakışı etkileyen en önemli faktörlerden biri özel gereksinimi olmayan çocukların aileleridir. Karşısında küçük yaştan itibaren örnek alabileceği en önemli karakterler anne ve babadır. Kendileri, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum sergileyip çocuklarına da küçük yaşlardan itibaren özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum aşıl原因an anne ve babalar kendi çocuklarına en iyi örnek oluşturan karakterlerdir. Yaş ilerlemiş olmasına rağmen küçük yaştan itibaren çocuklar kişiliklerini ailelerinde oluşturmaya başlarlar. Bu yüzden sınıf düzeyi veya yaşı ne olursa olsun, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını yaş ve sınıf düzeyinden çok ailelerin şekillendirdiği düşünülmektedir.

Anne ve babanın öğrenim düzeyinin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Buradan, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda öğrenim düzeyinden ziyade içinde yaşanılan toplumun ya da çevrenin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenim düzeyinin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede anlamlı ölçüde bir farklılığı ortaya koymaması, ilkokuldan yüksek öğrenime kadar tüm okullarda özel gereksinimli bireylere yönelik yeterli düzeyde bir bilincin oluşturulamadığı anlamına gelmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi veya özel gereksinimli birey bulunmayan sınıflarda da özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık kazandırmaya dönük bir eğitim verilmesi gerektiği hususunu ortaya çıkarmaktadır.

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kardeşlerinin olup olmama durumu anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Fakat kardeşi olup olmama değişkenine göre ilk okul öğrencilerinin puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmasa da ortaokul öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Ailede ve çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumlarına göre “Etkinlik Tercih Formu” toplam puan ortalamaları incelendiğinde, üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür. Farklılığın ailede özel gereksinimli birey bulunma durumundan kaynaklandığı görülmüştür. Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin puanlarının, çevrelerinde bulunan ve hem ailede hem de yakın çevrelerinde bulunmayanlara göre yüksek olmasının nedeninin özel gereksinimi olmayan öğrencilerin ailelerindeki özel gereksinimli bireylerin gelecekteki durumunun ne olacağı kaygısının yarattığı endişe ve acıma duygusundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında gelir düzeyinin etkili olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler her

gelir düzeyindeki ailelerde bulunabilmektedir. Buradaki önemli nokta, gelir seviyesi dışında özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin özel gereksinimli çocuklarını kabullenip kabullenmemeleridir. Kabullenmiş aileler özellikle özel gereksinimli çocuklarının eğitimleri konusunda, eğitimlerinden sorumlu tüm öğretmenlerle her türlü işbirliği yapmaya hazır bir tutum içindedirler.

Genel olarak Çanakkale merkez ilçede yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında sadece cinsiyet ve ailede özel gereksinimli birey bulunma değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Özel gereksinimi olmayan kız öğrencilerin ve ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Diğer taraftan Şırnak ili ve ilçelerinde yapılan “İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı özel gereksinimi olmayan öğrencilerin tutumlarının incelenmesi” adlı çalışmada ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Kız öğrencilerin özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre bakıldığında 3. sınıfların olumlu tutum açısından en yüksek puana sahip oldukları ve 7. sınıfların ise özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin puanların en düşük olduğu belirlenmiştir. Son olarak baba öğrenim düzeyi değişkenine göre özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları incelendiğinde baba öğrenim seviyelerinin ilkokul ve yüksekokul mezunu olanların daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları saptanmıştır.

Öneriler

1. Özellikle okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin her kademesinde özel gereksinimi olmayan bireyleri özel gereksinimli bireyler hakkında daha fazla bilgilendirmeye yönelik dersler konulabilir.
2. En alt eğitim kademesinden itibaren özel gereksinimli öğrencilerin belirli okullarda ve bu okulların belirli sınıflarında eğitim görmelerine olanak sağlamak yerine, özel gereksinimli öğrenciler tüm okullarda mümkünse her sınıfta eğitim görebilmelidir. Bu sayede özel gereksinimi olmayan öğrencilerde küçük yaştan itibaren özel gereksinimli bireylere yönelik bir bilinç oluşacak ve toplumun her kesiminin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.
3. Öğretmen; başta özel gereksinimli öğrencinin ailesi olmak üzere okuldaki tüm personel ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır.
4. Özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma öğrencisi olarak, daha önce okul öncesi ve ilkokul düzeyinde eğitim görürken sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ile karşılaşmamış ve özel gereksinimli bireyler hakkında hiç bilgi sahibi olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflara verilmelidir.
5. Özellikle ilkokul başta olmak üzere tüm okullarda belirli aralıklarla özel gereksinimli öğrencilerle ilgili seminer programları düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Afolabi, D. (2018). Elementary teachers' perspectives of the support facilitation instructional model.
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2018). Özel gereksinimi olan bireyler. Edt. Ümit şahbaz: *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G., Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. No: 2
- Aktan, K. ve Divrenđi, M. (2010). *Farkındayım, farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. (M.Ö.1000-M.S.2012). Ankara: Pegem Akademi.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., Alqaryoutil, I. A. (2003) Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the succes of inclusion. *Collage Student Journal*. Volume 37, December/2003, Number 4.
- Allan, J. ve Sproul, G. (1985). Mainstieamms; readings and activities for counsellor' s and teacher' s Unıversity of Toronto Guidance Centre.
- Allen, K.E. ve Cowdery, G.E. (2005). The exceptional child: inclusion in early childhood education. New York: *Thomson Delmar Learning*.
- Arıkan, M. (2018). Kaynaştırma-bütünleştirme. Edt. şahbaz, Ü., (2018). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. (1.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayınları.
- Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: a comparison

- between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 155–160. doi:10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab.
- Aydın, O. (1985). *Davranış bilimine giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Balcı, S. (2013). *Osmanlı Devleti'nde engellilik ve engelli eğitimi-sağır, dilsiz ve körler mektebi*. İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi* 2000, 2 (4), 35 – 45.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? Edt. Odluyurt, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*, (6. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. (9. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Ertem Matbaası.
- Beyoğlu, Ü. (2018). Normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların farklı gelişen bireylere karşı tutumlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Attitudes of secondary regular school teachers toward inclusive education in New Delhi, India: a qualitative study. *Exceptionality Education International Volume 24 Issue 2 Article 2 9-24-2014*.
- Boer, Pijl ve Minnaert (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *Pages 379-392 | Published online: 06 Nov 2012*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel*

- araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemler.*, 16.Baskı, Ankara:Pegem Yayınları
- Bradshaw, C.P., Koth, C.W., Thornton, L.A., Leaf, P.J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115.
- Bursuck, W. D., ve Asher, S. R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Psychology*, 15, 41-49
- Cavkaytar, A., Diken, H.İ. (2007). *Özel eğitime giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cincioğlu, Ş. (2016). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılar.
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Çeviri Edt.Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 128-138.
- Çevik, T., Göksu, İ. (2004). *Özel eğitime giriş*. Adana.
- Çifci, İ. (1997). Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Değirmenci, H. D., Odluyurt, S. (2015). Etkili kaynaştırma uygulamalarının gerekçeleri.

- Edt. Odluyurt, S., (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: USEM Yayınları 10. baskı
- Department For Education, (1994). *Code of practice on the identification and assessment of special educational needs*. London (England).
- Diken, İ.H. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ.H. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergen, G. (2019). Erdemli bir kişilik geliştirme olarak eğitim sürecinin temel yapıtaşları: sevgi, saygı, güven. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Fiscus, E.D. ve Mandell, C.J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (BEP)*. Çev: H.G.Şenel-E.Tekin. Editör. Prof. Dr. Gönül Akçamete, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fowler, F.J. (2009). *Survey research methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill: Boston.
- Gallahue, D. (1987). Develomental physical education for today's elementary school children, 8-9.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C. J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Girgin Aykanat, B. Ve Balcı, S. (2015). Fiziksel engelli çocuk ve ailesinin evde bakım gereksinimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, S: 4.
- Galovic, D., Brojcin, B. ve Glumbic N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 2014 Vol. 18, No. 12, 1262–1282, <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>

- Gore, K. (2015). Attitudes between students with disabilities and typically developing students.
- Gözün, Ö., Yıkımsı, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 (2), 65-77.
- Gül, S.O., Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science, Vol 40 (2015) No 180, 169-195.*
- Gümüş, M., Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2015, sayı 4, s.s. 90-110.*
- Güneş, F. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersi' nin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 67-73.*
- Haager, D., ve Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of the students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities* 28(4), 205-215.
- Hay, J.F., Smit, J., Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education, V: 21(4), P:213-218.*
- Hutzlera, Y. Zacha, S., ve Gafnib, O. (2005) Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education Vol. 20, No. 3, August 2005, pp. 309–327*
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et.al.

- (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360–368. doi:10.3109/17518423.2010.496764.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (Gözden geçirilmiş 8. Baskı). İstanbul: Evrim Basım-Yayım-Dağıtım.
- Kalyvaa, E. and Agaliotisb, L. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education Vol. 24, No. 2, May 2009, 213–220*
- Karahan Güven, B. ve Kuru, (2015). Ortopedik, görme ve işitme engelli öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, S: 10 (1)*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2004, 5 (2) 1-13*.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561*.
- Koparan, Ş. (2003). Özel ihtiyaçları olan çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:XVII, Sayı:1,2003*.
- Kupersmidt, J., Coie, J. ve Dodge, K. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. in S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, R. B., ve Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus, Ohio Merrill Publishing Company.

- Lewis, R.B., Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.
- Link, M.P. (1991). Is intepration really the least restrictive environment? *Teaching Exceptional Children*, 5.
- Litvack, M.S., Ritchie, K.C., Shore, B.M. (2011). High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms.
- Manisah Mohd, A., Ramlee, M., Zalizan Mohd, J. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, v21 n3 p36-44 2006.
- McGregor, S.J.R., Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an education support centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling. Volume 1, Issue 2*.
- McManus, J. L., Feyes, K.J. ve Saucier, D. A. (2011). Knowledge and contact as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships* 28: 579–590.
- MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
- MEB, (2010). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara.
- MEB, (2010). Okullarımızda neden-niçin-nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara, Eylül 2010.
- MEB, (2014). Çocuk gelişim ve eğitimi, özel eğitim. Ankara 2014.
- MEB, (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. and Savolainen, H. (2019). Struggling

for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal Of Special Needs Education*, 2020, Vol.35, No. 1,100-114.

Mostropieri, A. M. ve Scruggs, E. T. (2000). *The inclusive classroom: strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.

Nikolarazi, M., Kumarb, P., Favazzac, P., Sideridis, G., Koulousioue, D. and Riallf, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education Vol. 52, No. 2, June 2005, pp. 101–119*.

Odluyurt, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğitimci Kitap.

OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.

Osborne, Allen G. ve Dimattia, Jr. P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate. *Legal Implications. Volume:61, issue:1 Page(s):6-14*.

Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (2. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.

Öztürk, T., Yıkılmış, A. (2018). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel eğitim ana bilim dalı yüksek lisans tezi.

Özsoy, Y. (1990). Türkiye'de özel eğitim eğitim bilimleri I. ulusal kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim.

- Öztürk, T. (2007). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü.
- Özyürek, M. (2000). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi* (8.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2016). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parker, J.G., Asher, S.R., (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102,357-389.
- Ray, C.E., Elliot, S.N., (2006). Social adjustment and academic achievement: a predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*,35,493-501.
- Sarı, H.Y., Bektaş M. ve Altıparmak S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 80-83.
- Selend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. (6. Baskı) Upper Saddle River, NJ:Pearson Education.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; deneysel bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy 2012, Volume: 7, Number: 1, Article Number: 1C0471*.
- Sharma, Moore ve Sonawane (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Pages 319-331 | Received 11 Dec 2008, Published online: 23 Jul 20097*.
- Sherif, M. ve Sherif, C. (1969). *Social psychology*. New York: Harper and Row Publishers.

- Siperstein, G. N., Norins, J., Corbin, S. B. ve Shriver, T. (2003). Multinational study of attitudes toward individuals with intellectual disabilities: general findings and calls to action. A special olympics report. Washington, DC: Special Olympics Inc.
- Stainback, W., Stainback, S. (1984) A Rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51. 102 (1).
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- şahbaz, Ü. (2018). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. (1.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- şenel, H.G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*; 2, 33–9.15.
- Taşdemir, H., Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitime devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 49, Nisan 2017.
- Türker, İ., (2011). Engelli bireylere yönelik tutumlar. http://www.ueder.org/makaleler/engelli_bireylere_yonelik_tutumlar, (erişim tarihi:20 Mart 2011).
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good maket he grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*,85,357-364.
- Wilkerson, K.L., Perzigian, A.B.T., Schurr, J.K., (2016). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Wilson, H.K., Pianta, R.C., Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*,108(2),81-96.
- Yaralı, D. (2015). *Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’ de

uygulanan kaynaştırma modelleri.

Yuk Phung, W.S. (2018). Elementary educators' perspectives of instructional practices in the inclusion setting: a qualitative descriptive study. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree. *Doctorate of Education*



EKLER

Ek 1

..... Okulu

Sosyo- Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği

Aşağıdaki soruları içinde yetiştiğiniz aileyi göz önüne alarak yanıtlayınız.

1. Yaşınız ve Sınıfınız:
2. Cinsiyetiniz :
3. Kardeş sayınız:
4. Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli birey var mı? (Cevabınız evet ise cevaplayınız.)

() Ailemde	() Yakın çevremde
-------------	--------------------
5. Babanızın öğrenim durumu:

() a. Okuma yazması yok	() b. Hiçbir okul mezunu değil (okuma yazması var)
() c. İlkokul mezunu	() d. Ortaokul/ Lise mezunu
() e. 2 yıllık önlisans mezunu	() f. 4 yıllık lisans mezunu
() g. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)	
6. Annenizin öğrenim durumu:

() a. Okuma yazması yok	() b. Hiçbir okul mezunu değil (okuma yazması var)
() c. İlkokul mezunu	() d. Ortaokul/ Lise mezunu
() e. 2 yıllık önlisans mezunu	() f. 4 yıllık lisans mezunu
() g. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)	
7. Ailenizin ortalama aylık gelir düzeyi:

() Düşük	() Orta	() Yüksek
-----------	----------	------------

Ek 2

ETKİNLİK TERCİH FORMU

Diyelim ki özel gereksinimli bir çocuk sizin mahallenize taşınıyor ve sizin sınıfa gelecek. Onunla birlikte neler yapmak istersin? Aşağıdaki liste sana karar verebilmen için yardımcı olacaktır. Her etkinlik için, dört cevaptan senin tercihini en iyi gösteren cevabı daire içine al. Yardımın için çok teşekkür ederim.

1. Evime davet etmek.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
2. Sınıfta yan yana oturmak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
3. Birlikte kızak kaymak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
4. Sınıfta birlikte çalışmak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
5. Okuldan sonra birlikte oynamak..	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
6. Okulda birlikte yemek yeme.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
7. Evde birlikte televizyon seyretmek..	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
8. Tenefüslerde birlikte oynamak...	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
9. Bizim evde oynamak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
10. Öğretmene birlikte yardım etmek...	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
11. Birlikte bisiklete binmek.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
12. Sınıfta birlikte oynamak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
13. Birlikte pikniğe gitmek.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
14. Aynı takımda top oynamak.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam
15. Birlikte sinemaya gitmek.....	Çok hoşlanırım	Hoşlanırım	Hoşlanmam	Hiç hoşlanmam