



Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARININ KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL AKADEMİK BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Sevim KUĞU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

**İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE KAYNAŖTIRMA EĞİTİMİNE İLİŖKİN
ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARININ KAYNAŖTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL AKADEMİK BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Hazırlayan
Sevim KUĞU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

KABUL VE ONAY

Sevim KUĞU tarafından hazırlanan “İlköğretim I. Kademedede Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 22 /08/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN_____

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ_____

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ_____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

__/__/__

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kuralına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

__/__/2011

İmza

Sevim KUĞU

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Sevim KUĞU
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr Yücel ÖKSÜZ
Tezin Adı	İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu tutumların kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 25 ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam eden 100 öğrencinin öğretmeni ve ebeveyni ile yürütülmüştür.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak Nesrin Özbaba (2000) tarafından oluşturulan "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği", Zeynep Tıraş (2000) tarafından geliştirilen "Temel Akademik Beceri Ölçeği", öğretmen ve ebeveynlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları arasında farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi kullanılmıştır. T testi sonuçlarına göre öğretmen ve ebeveyn tutumları arasındaki farkın $p=.001$ düzeyinde önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, kaynaştırma eğitimine ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri arasındaki ilişki, ki kare testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri ve alt boyutları olan dil gelişimi ve sayı-zaman beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediği görülmüştür. Yine, bu öğrencilerin temel akademik ve dil gelişimi beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiği, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Kaynaştırma Eğitimi, Tutum, Temel Akademik Beceri

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Sevim KUĞU
Department's Name	Department of Educational Sciences
Supervisor	Yrd. Doç. Dr Yücel ÖKSÜZ
Name of the Thesis	The Effect of The Teachers' and Parents' Attitudes Towards Inclusive Education on The Basic Academic Skills Levels of The Integrated Students in The First Stage of Primary Education.

The aim of this research is to determine the teachers' and parents' attitudes towards inclusive education and examine the effects of these attitudes on the basic academic skill levels of the integrated students in the first stage of the primary education. The research is involved 100 teachers and parents of the students studying in inclusive education in 25 public schools under the control of the Ministry of Education in Samsun, in the academic year of 2009-2010.

This research is a descriptive and relational study. In the research, "The Scale of Attitude Towards Inclusive Education" formed by Nesrin Özbaba, "The Basic Academic Skill Scale" developed by Zeynep Tıraş and "Personal Information Form" prepared for teachers and parents to learn personal information were used as data collection means.

Data analyses were performed using SPSS. The independent group t test was used to determine the difference between the attitudes towards inclusive education scores of the teachers' and the parents' of the students attending inclusive education in the first stage of primary education. According to the results of paired t-test, the difference between the teachers and parental attitudes were found to be significant at the level of $p=.001$. These findings suggest that parental attitudes towards inclusive education has shown that more positive than the teachers' attitudes.

The relationship between the teacher and parental attitudes and mainstreaming students' basic academic skill levels was analyzed with the chi-square test. As the interpretation of the results obtained, $p=.05$ level of the significance was accepted. It was understood from the research that basic academic skills and its sub-dimensions are language development and number-time skill levels of the integrated students didn't change according to teachers' attitudes. On one occasion, it was found that there was a significant relationship between these students' basic academic skill and language development skill levels and parental attitudes towards inclusive education. It was observed that parents' attitudes towards inclusive education increased the level of positivity, students' basic academic skill levels increased, but that there was a decreasing level of positivity towards skill levels. As the relationship between the students' number-time skill levels and parental attitudes were examined, it was determined that parental attitudes didn't affect the performance of students' in these skill levels.

Key Words: Primary Education, Inclusive Education, Attitude, Basic Academic Skills.

ÖNSÖZ

Dünyada ve ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine yönelik yapılan düzenlemeler ve araştırmalar, özel eğitimin gün geçtikçe önem kazandığını göstermektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte normal sınıf ortamında eğitim aldıkları kaynaştırma eğitimi, uygulama aşamasında sorunları da beraberinde getirmiştir. Araştırma, bu sorunlardan biri olan tutumların, öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisini belirlemeye yöneliktir.

Araştırmanın her aşamasında önerileri, katkıları ve yönlendirmeleriyle çalışmama bilimsel bir anlam ve içerik kazandıran ve her konuda desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ'e ve istatistiksel analizlerdeki yardımlarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma görevlisi Melek BABA ve Araştırma Görevlisi Ceren ÇEVİK'e değerli katkılarından ve sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Sayın Müdürüm Mustafa ÖZDİL'e, öğretmen arkadaşlarıma ve yakın arkadaşım Demet AŞÇI'ya çalışmalarımındaki hoşgörüsü, sabrı ve üstün anlayışı için teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi öğrenim hayatım boyunca da hep desteklerini hissettiğim sevgili annem Behiye KUĞU'ya ve sevgili babam Aydın KUĞU'ya en içten duygularıyla teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	11
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	11
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	13
1.4. DENENCELER.....	13
1.5. SAYILTILAR.....	14
1.6. SINIRLILIKLAR.....	15
1.7. ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI.....	15

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	17

2.1.1. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	17
2.1.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	25
2.1.3. Akademik Becerilerle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	29
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN YAYIN VE ARAŞTIRMALAR..	32
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	32
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	43
2.2.3. Akademik Becerilerle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	48
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	48
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği.....	51
3.3.3. Temel Akademik Beceri Ölçeği.....	52
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	55
----------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM.....	63
-------------------------------	-----------

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
-------------------------------	-----------

6.1. SONUÇLAR.....	69
---------------------------	-----------

6.2. ÖNERİLER.....	70
---------------------------	-----------

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	70
---	----

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	70
--	----

KAYNAKÇA.....	72
----------------------	-----------

EKLER.....	84
-------------------	-----------

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	84
-----------------------------------	-----------

EK 2: ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	85
--	-----------

EK 3: EBEVEYNLER İLE İLGİLİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	86
---	-----------

EK 4: KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	87
--	-----------

EK 5: TEMEL AKADEMİK BECERİ ÖLÇEĞİ.....	89
--	-----------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	49
Tablo 2: Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımları.....	50
Tablo 3: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Ebeveynlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Temel Akademik Beceri Düzeyleri- Ki Kare Testi Sonuçları.....	56
Tablo 5: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Dil Gelişimi Beceri Düzeyleri-Ki Kare Testi Sonuçları.....	57
Tablo 6: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Sayı-Zaman Beceri Düzeyleri-Ki Kare Testi Sonuçları.....	58
Tablo 7: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Akademik Beceri Düzeyleri- Ki Kare Testi Sonuçları.....	60
Tablo 8: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Dil Gelişimi Beceri Düzeyleri- Ki Kare Testi Sonuçları.....	61

Tablo 9: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Sayı-Zaman Beceri Düzeyleri- Ki Kare Testi Sonuçları.....62

KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
AAMD	:Uyumsal Davranış Skalası
Çev.	: Çeviren
İ.O.	:İlköğretim Okulu
M.E.B.	:Milli Eğitim Bakanlığı
R.A.M.	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
v.d.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan bireyin, içinde bulunduğu topluma hem uyum sağlayabilmesi hem de üretim gücünü kullanarak geliştirebilme rolünü yerine getirebilmesi, etkili bir şekilde planlanan eğitim sürecinin sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Bu özelliklere sahip bir süreç, bireysel farklılıkları ortaya çıkarıp onları geliştirebilme fonksiyonunu gösterebilmektedir. Her bireyin farklı bedensel yapıya ve işlevlere, öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahip olduğu yani her bireyin farklı bir dünya olduğu bilinen bir gerçektir. Genel eğitim hizmetlerinin, bu farklılıkların çok belirgin olarak görüldüğü bireylerde yetersiz kalabildiği ve özel eğitim hizmetlerini gerektirdiği gözlenmektedir.

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin yetersizliğini engele dönüştürmeyi önleyen, onların toplumda bağımsız yaşayabilmelerini sağlayan, uyumlu ve üretken bireyler olmasını destekleyen becerilerle donatan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003: 19). Kısaca özel eğitim, özel gereksinimli bireylere uygun ortamlarda verilen eğitim olarak da ifade edilmektedir.

Özel gereksinimli bireyler, bireysel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından akranlarından farklılıkları olan bireyler olarak açıklanabilir (Avcıoğlu v.d., 2009: 29). Bu tanım, farklı özelliklere sahip özel eğitime gereksinimi olan tüm bireyleri kapsamaktadır.

Özel gereksinimli bireyler, sahip oldukları bu özelliklere göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, duygusal ve davranış bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizliği, süregen hastalığı, serebral palsi, otistik, üstün yetenekli olan bireyler olarak sıralanabilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve ilgili hizmetlere ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Bu hizmetlerin sunulduğu uygulamalardan biri de kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır.

Kaynaştırma eğitimi, en basit haliyle özel gereksinimli öğrencilerin en az yardımla temel akademik becerilerini ya da sosyal becerilerini karşılamaları amacıyla normal eğitim ortamlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Friend ve Bursuck, 2002: 3). Daha geniş bir tanımda 'bireyselleştirilmiş eğitim plan ve programları içerisinde uygun görülen özürlü çocuklarla, normal akranlarının eğitim ve sosyal yönlerden bütünleştirilmesi' şeklinde açıklanmaktadır (Soysal, 1996: 29). Bir başka tanımda ise, özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeni kontrolünde normal eğitim sınıfına okul gününün büyük bir bölümünde gereksinimleri karşılayacak şekilde en üst düzeyde eğitim alması için yerleştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir (Strain ve Kerr, 1981: 74).

Schulz, Carpenter, Turnbull (1984: 21), yaptıkları tanımda normal sınıftaki yerleştirmenin kaynaştırma olarak nitelendirilebilmesi için okul zamanının en az bir kısmını oluşturması gerektiğini belirtirlerken Sarı (2003: 5) kaynaştırmayı, engelli öğrencilerin, engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçlarının normal akranlarıyla birlikte eğitim olarak sınıf ortamında karşılanması olarak ifade etmiştir.

Bu tanımlara birlikte bakıldığında kaynaştırma kavramının, hem özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında eğitilmesi gerektiğini hem de bu eğitim sırasında öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerini kapsadığını görüyoruz. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamayı amaçlayan kaynaştırma eğitimi daha iyi anlayabilmek için önce özel eğitimin ve kaynaştırmanın tarihi gelişimini incelemek yararlı olacaktır.

İlk çağlarda ihmal ve istismar edilen, Hristiyanlığın kabulünden sonra da kilise tarafından koruma altına alınan özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin sistemli ilk çalışmaların Avrupa'da 1700'lü yıllarda, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise 1800'lü

yıllarda başladığı söylenebilir. 1817 yılında A.B.D.'de ilk olarak işitme engelliler için açılan okuldan sonra farklı engel grupları için çeşitli okullar açılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda açılan okullar, eğitimle birlikte bakımın da verildiği yerler niteliğindedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 31).

Özel eğitimin 19. yüzyıldan 20. yüzyıl yarısına kadar engelliler için ayrıştırılmış eğitim ortamlarında verilmesi gerektiği inancının yaygın olduğu söylenebilir. Bu dönemlerde özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim programından ayrı eğitim ortamlarında eğitildikleri görülmektedir. Bu eğitim ortamları, engelli bireylerin eğitimi için özel oluşturulmuş ve bu çocukların diğer çocuklardan farklı olan yönlerini gidermek ve onlardan ayrı tutmak için güvenli ortamlarda yapılandırılmış olan özel tedavi amaçlı yerlerdir (Kuz, 2001: 1). Zamanla bu eğitim ortamlarının da çeşitli olumsuz yönleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, engelli çocuğu olan ebeveynlerin ve eğitimcilerin, engelli çocukların eğitim alabileceği alternatif ortamlar aramasına neden olmuştur (Jenkinson, 1996: 10). Bu arayışlarla birlikte dünyada insan hakları, eşitlik düşünceleri ve demokrasi alanında birtakım gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. 1950'li yılların başlarında A.B.D.'de, çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler bir araya gelerek, çocukların kendilerine şans verildiğinde öğrenebildiğini, bu şansın normal sınıflarda eğitim gören akranlarıyla birlikte verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Aileler, çocuklarının eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabilmesini sağlamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturmuşlar ve çocuklarının eğitimde fırsat eşitliği hakkını elde etmeye çalışmışlardır. 1960'lı yıllarda ise eğitimciler, çeşitli özür gruplarındaki çocukların normal yaşlılarıyla eğitim almaları hakkında düşünmeye başlamışlardır. Kaynaştırma eğitimi, bu yıllarda, tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlanması gerektiği görüşünden ortaya çıkan bir felsefe olarak başlamıştır. Bu felsefi görüşle birlikte, özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye ve kaynaştırmayla ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda kaynaştırmanın, çocuğun etiketlenmesini ortadan kaldıran, sosyal statüsünü arttıran, ona daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayan, öğrencinin özelliğine daha uygun hizmet alabilmesini kolaylaştıran bir uygulama olduğu belirlenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 11). Bu gelişmeler üzerine kaynaştırma uygulamaları eğitimciler tarafından desteklenmiş, çeşitli yasa ve yönetmelikler de düzenlenmeye başlanmıştır.

1970 yılından sonra açılan davalar, yapılan eleştiriler sonucunda kaynaştırma uygulamaları İtalya (1971), Norveç (1976), İngiltere (1974), Fransa (1975) gibi birçok ülkenin yasalarında yer almıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 36).

ABD’de 1975 yılında okul çağındaki özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmalarını amaçlayan “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142)” ile ilk defa; fark gözetmeksizin değerlendirilme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden yararlanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar alınmıştır (Fiscus ve Mandell, 1997: 14-15). “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” daha sonra genişletilerek 1990 yılında “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA PL 101-476)” adını almış ve yetersizliği olan hiçbir çocuğun parasız eğitimin dışında bırakılmayacağı belirtilmiştir. Bu yasanın ardından 1997 yılında “PL 105-17” yasası yürürlüğe girmiş ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim görmeleri gerektiği kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 38).

Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin tarihine bakıldığında, özel gereksinimli çocukların eğitimindeki ilk uygulamayı, Osmanlı Devleti dönemindeki üstün yeteneklilerin eğitimi için açılan “Enderun Mektebi” oluşturmaktadır. Yine aynı dönemde İstanbul’da işitme ve görme engelli çocuklar için sınıflar açılmıştır. Kurtuluş Savaşı döneminde “ Özel İzmir Sağırılar ve Körler Müessesesi” adında bir okul açılmış, 1950’li yıllara kadar da eğitime devam etmiştir. 1950’den sonra Sağlık Bakanlığı’na bağlı olan özel eğitim hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiş ve birçok yeni düzenlemeden sonra 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde, 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde ve 1983 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde “Özel Eğitim” alanında eğitimciler yetiştirilmeye başlanmıştır (Kargın, 2003). 1960’lı yılların en önemli özelliği ise, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin haklarının 1961 Anayasası’ndaki “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile devlet tarafından garanti altına alınmış olmasıdır. 1970’li yıllarda giderek daha fazla sayıda engelli öğrencinin özel eğitim okullarında, ilköğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Farklı engel gruplarındaki çocuklara

yönelik ayrı yatılı gündüzlü okulların sayısında artış görünmektedir. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmıştır. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası’nda özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması kararı alınmıştır. Kaynaştırma eğitimi, 1997’de çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Kargın, 2004: 8). Söz konusu yasa ile ilgili yönetmeliğe göre, özel gereksinimli çocukların, en az kısıtlayıcı ve uygun eğitim ortamına, akranlarıyla birlikte eğitim alabilecek biçimde yerleştirilmeleri karara bağlanmıştır.

Bugün ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları benimsenmekle birlikte özel eğitim okulları da varlığını sürdürmektedirler. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’ndan elde edilen bilgilere göre 2004 yılında görme engelliler için 16, işitme engelliler için 47 ve ortopedik engelliler için 4 ilköğretim okulu bulunurken işitme engelliler için 14, ortopedik engelliler için 2 meslek lisesi bulunmaktadır. 132 iş eğitim merkezi ile birlikte toplam 213 özel eğitim okulu, faaliyetlerine devam etmektedir. Günümüzde bu sayının daha da arttığı görülmektedir. Yine MEB istatistikleri, ülkemizde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenci sayısının 2004 yılında 43.000 iken 2010 yılında bu sayının 76.200’e yükseldiğini göstermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 48; Yekta, 2010: 11). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısındaki bu artış, beraberinde uygulamalarda karşılaşılan sorunları gündeme getirmiştir. Literatüre bakıldığında bu sorunların, uygun personel ve destek hizmetlerin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı, fiziksel çevrenin yetersizliği ve olumsuz öğretmen ve ebeveyn tutumları olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında yeterli özel eğitim desteği sağlanamaması, kaynaştırma uygulamalarında en sık yaşanan sorunlardan biridir. Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli birey, hiçbir özel eğitim desteği almadan normal eğitim sınıfına yerleştirilmemelidir. Öğretmenin yetersiz kaldığı durumlarda öğretmene ve kaynaştırma öğrencisine gerekli destek hizmetler

sağlanmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 54). İki ya da daha fazla bireyin bir arada çalıştığı destek hizmetler, kaynaştırma uygulamalarının ön koşulu olarak görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel eğitim destek hizmetleri; kaynak oda eğitimi, sınıf içi eğitim, özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç şekilde sağlanabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 43).

Normal sınıfta eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenciler, önemli derecede yetersiz kaldıkları derslerde ya da ek çalışmaya ihtiyaç duydukları alanlarda normal sınıftan çıkarılarak kaynak odaya alınırlar. Kaynak odada, kaynak öğretmen ya da uzman, bireysel ya da küçük grupla eğitim yapar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 43). Kaynak oda eğitiminin en büyük avantajı, engelli öğrencinin geri kaldığı derslerde ya da konularda okul ortamından ayrılmadan eğitim almasıdır. Ayrıca kaynak oda eğitimi veren öğretmenle sınıf öğretmeni birebir iletişim kurma imkanına da sahip olabilmektedir (Akkoyun, 2007: 20).

Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, gerekli olduğu zaman özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmenden sınıf-içi yardım alınabilir. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken yardımcı öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel olarak çalışabilir. Bunun tersi de olabilir. Sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken yardımcı öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin matematik dersinde tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışırken, kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir (Aslan, 2008: 26). Sınıf içi yardım uygulanırken destek eğitim uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, plan yapma işini, değerlendirme işini ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Sınıf içi yardımda öğrenciye sağlanan destek hizmeti sınıf içinde yapılır. Sınıf öğretmeni ve destek uzman görev paylaşımını doğru yaparlarsa, sınıf içi yardımda kaynaştırma öğrencisi kendisini ayrıcalıklı hissetme imkanı da bulamaz (Salend, 1998: 67-68).

Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel

eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış 6zel eğitim 6đretmenleri tarafından sağlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 44). Bu hizmet, sınıf 6đretmeninin engelli 6đrenciye uyguladığı programla ya da farklı konulardaki sorunları ile ilgili d6zenli olarak danışabileceği bir uzmanın mevcut olması a4ısından yararlıdır. 6zel eğitim danışmanlığı, alanında uzmanlaşmamış bireyler tarafından ya da sistemli bir şekilde yapılmazsa zararlı olabilir (Akkoyun, 2007: 21).

Kaynaştırma destek hizmetlerine genel olarak baktığımızda bu hizmetlerin bazı avantajları ve dezavantajları olduğu g6r6lmektedir. Destek eğitim hizmetleri ile 6đrencilere gerekli yardımın anında yapılması ve akranları ile arasındaki belirgin farklılıkların en aza indirilmesi ama4lanır (Kuz, 2001: 13). Bu nedenle destek hizmet t6rlerinden hangisinin, hangi durumlarda uygulanacağı iyi tespit edilmelidir. Yeterli d6zeyde destek hizmet sağlanamazsa kaynaştırmadan yararlanma oranı azalabilir. 6lkemizde, normal eğitim okullarında sınıf 6đretmenine 6zel gereksinimli 6đrencinin belirlenmesinde, değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında ve 6đretimin planlanmasında ve uygulanmasında yardım edecek destek servisler, yeterli d6zeyde bulunmamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 54). Bu servislerin yetersizliği, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanamamasına sebep olmaktadır.

6zel eğitim ve genel eğitim programlarını uygulama bakımından 4ok b6y6k farklılıklar olmasına rağmen genel eğitim okullarında g6rev alacak 6đretmenler 6zel eğitime ilişkin yetersiz donanımla mezun olmaktadır. 6lkemizde kaynaştırma uygulaması yasal ve uygulama d6zeylerinde kabul g6rmesine rağmen 6đretmen yetiştiren programların i4eriğinde kaynaştırma ve 6zel eğitime ilişkin derslerin bulunmadığı g6zlenmektedir. Bu durum, hizmet i4i eğitim uygulamalarıyla 46z6lmeye 4alışılmaktadır. Bu sıkıntının giderilebilmesi i4in t6m 6đretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında 6zel gereksinimli bireylerin eğitimlerine y6nelik uygulamalı ve kuramsal dersler alması gerekmektedir. Nitekim literat6rde yapılan araştırmalarda, genel eğitim sınıflarında g6rev yapan 6đretmenler, kendilerini 6zel gereksinimli 6đrenciler i4in hazırlıksız hissettiklerini ve işbirliği i4in de yeterli zamanları olmadıklarını belirtmişlerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 55).

Özel gereksinimli öğrenciler, engellerinden dolayı özel olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Dik merdivenler, dar koridorlar, uygun olmayan tuvaletler, ulaşmakta zorluk çekilen kantinler, sesi fazla geçiren duvarlar, yüksek tavanların fazla yankı yapması, sınıftaki yazı tahtalarının yüksek olması, kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştığı güçlükler arasında yer almaktadır (Pivik, McComas, Laflamme, 2002; Akt: Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 55). Aynı şekilde sınıfların kalabalık olması, sınıfta farklı engellere sahip birden fazla öğrencinin bulunması durumlarında da, öğretmenin özel gereksinimli çocuklarla ilgilenebilmesi güç olmaktadır (Biber, 2009: 74). Okulların fiziki yapısının öğrencilerin en az yardımla bağımsız hareket etmelerine imkan sağlayacak biçimde düzenlemesi, kaynaştırma eğitimini olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri de olumsuz öğretmen, yönetici ve ebeveyn tutumlarıdır. Kaynaştırma uygulamasında engelli bireyin eğitim alacağı kaynaştırma okulunun yönetici ve öğretmenlerinin istekli olup o öğrenciyi kabul etmesi ve kaynaştırmayı başarıya ulaştırmada kararlı olması gerekmektedir. Engelli bireyi kabul etmeyen yönetici ve öğretmenler, kaynaştırmanın uygulanması aşamasındaki büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Kuz, 2001: 33). Aynı şekilde özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleri de kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli yer tutmaktadır. Çocuğun eğitimi konusunda anne-babaların ilgisiz tutum sergilemeleri, kaynaştırma eğitiminin etkililiğini azaltmaktadır (Dönmez, 2007; Akt: Biber, 2009: 72).

Ailenin kaynaştırmaya istekli olması, öğretmenin aileyi yardımcı olarak kullanmasını kolaylaştırmaktadır. Aile kaynaştırma eğitiminin yararına inanmıyorsa, öğretmenin aileden yardım alma olasılığı azalacak ve kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanması çok mümkün olamayacaktır (Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2005; Akt: Güleriyüz, 2009: 20).

Çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken öncelikle öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Bunun için

öğretmenler, öğrencileri bir birey olarak kabul etmeli, onların kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarının ortaya çıkmalarına imkan verecek ve destekleyecek ortamlar oluşturmalarıdır. Sınıftaki tüm öğrencilere önemli ve değerli olduğu duygusu hissettirilmelidir. Ayrıca sınıftaki öğrencilerine kendi davranışları ile model olmalı ve bireysel farklılıklara saygı göstermelidir (Chubon, 1982; Combs ve Harper, 1967; Horne, 1985; Akt: Önder, 2007: 17).

Öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında akranları ile akademik ve sosyal anlamda bütünleşmesini sağlayarak sosyal-duygusal gereksinimlerinin karşılanmasında büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerde sosyal beceri yetersizlikleri, akademik becerilerde başarısızlığa yol açabilmektedir. Dolayısıyla, akademik başarı ile sosyal becerilerin birbiriyle ilişkili olduğu düşünülebilir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005: 42). İlköğretim okullarının temel amaçlarından birinin öğrencilere akademik beceriler kazandırmak olduğu söylenebilir. Temel akademik beceriler, her bireyin yaşamsal etkinliklerini yerine getirirken hayatı boyunca kullanabileceği becerilerden oluşur (Sanır, 2009: 27). Özel gereksinimli birey için gerekli olan temel akademik beceriler, gelecekteki gereksinimleri ve temel aritmetik, okuma yazma, zaman, para ve sayı sayma gibi beceriler göz önünde bulundurularak, öncelik sırasına göre öğretilmelidir. Beceri öğretimi yapılırken, öğrencinin var olan performans düzeyi, yaşadığı sosyal çevre ve çocuğun günlük ihtiyaçları da bilinmelidir. Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli bireyler, akademik olarak başarılı olmaları için kaynaştırma ortamına yerleştirilirler. Ancak hem kendi özellikleri hem de fiziksel çevrenin yetersizliği nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarına göre daha çok akademik başarısızlıkla karşılaşabilirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 267).

Önceleri, özel eğitim gerektiren bireylerin akademik anlamda bir şey yapamayacağı düşüncesi yaygın iken günümüzde bu anlayışın değişmeye başladığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, özel eğitim gerektiren bireylerin verilen fırsatlar ve yapılan düzenlemeler doğrultusunda, kendilerinden beklenen birçok beceriyi kazanabildiklerini göstermiştir. Bu bireylere yönelik beceri öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin başarılı oldukları gözlenmiştir (Sanır, 2009:

2). Yapılan bir araştırmada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir okulda, bütün kaynaştırma öğrencilerinin okuma, sözcük bilgisi ve dil becerilerinde üst düzeyde ilerledikleri görülmüştür (Sucuoğlu, 2006: 15). Ancak, kaynaştırma hakkında yeterli bilgisi olmayan ve özel gereksinimli öğrencileri sosyal, akademik ve duygusal yönden yeterince tanımayan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarını olumsuz yönde etkileyeceğini ve eğitim programının özel gereksinimli öğrencilere sosyal ve akademik anlamda bir şey katmayacağını ifade etmişlerdir (Salend, 2001: 27).

Sınıf düzeyinde öğretmenin tutum ve davranışları, eğitim faaliyetlerini ve öğrencileri doğrudan etkilemektedir. şekercioğlu (2010: 17)'nin Morgan (1991)'dan aktardığına göre tutumlar duygu, düşünce ve davranış olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, tutumların olumlu veya olumsuz olmasını, dolayısıyla düşünceleri, duyguları ve davranışları etkilemektedir.

Öğretmen tutumları, hem öğrencilerin benlik imajlarını hem de akademik performanslarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (ED 289885, 1985: 2). Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli çocuğu normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin olumsuz tutumlarının olumluya dönüştürmek için sınıftaki öğrenci sayısının az olması, gerekli destek hizmetlerinin, personel ve materyal desteğinin sağlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireyleri iyi tanıyarak ve engel türleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının ortadan kaldırıldığı gözlenmiştir (Bilen, 2007; Gözün ve Yıkmiş, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim ortamı oluşturularak akademik olarak başarıları arttırılabilir (Morse, 1996). Ayrıca kaynaştırma ortamının iyi hazırlanması durumunda öğrencilerin hem sosyal hem de akademik anlamda becerilere sahip olmaları ve bağımsız olarak hayatlarını sürdürmeleri sağlanabilir.

Günümüzde çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak hizmet sunmak üzere planlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi amacıyla onların mevcut

bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25). Özel gereksinimli çocuklara yaşamlarını sürdürebilmesi için kazandırılacak bilgi ve becerilerden bazıları dil gelişimi, okuma, anlama, anlatma, yazma, hesap, ölçme, zaman, para gibi temel akademik becerilerdir (Battal, 2007: 45). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmen ve ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle, öğretmen ve ebeveyn tutumlarının öğrencilerin başarısındaki rolünün incelenmesi gerekmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Kaynaştırma eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini gerçekleştirmek için en uygun olan eğitim olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ülkemizde yasal olarak zorunlu hale getirilmesine rağmen, uygulamalarda çeşitli sorunlarla karşılaştığı için istenen düzeyde gerçekleşmemektedir. Bu sorunlardan en önemlisi, olumsuz öğretmen ve ebeveyn tutumlarıdır. Bu tutumlar, öğrencinin hem sosyal gelişimini hem de akademik anlamda başarısını olumsuz etkilemekte, öğrenciye zarar vermektedir. Akademik anlamda gerekli temel beceriler, her kaynaştırma öğrencisinin hayatlarında işlerine yarayabilecek becerileri kapsadığından öğrenmesi ve öğretilmesi gereken zorunlu beceriler arasındadır. Öğretilen akademik becerilerin, öğrencilerin yaşamını bağımsız olarak sürdürmelerindeki etkisi de göz önüne alındığında olumsuz tutumların öğrencileri akademik anlamda nasıl etkileyeceği de bu araştırmanın neden yapıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim, toplumda normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel eğitime ihtiyacı olan çocukları da kapsamaktadır. Dünyada “Tüm Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education for All Children Act)” ülkemizde ise 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, zorluğa ya da engele bakmaksızın tüm çocukların eğitim alma hakkı olduğunu kabul etmektedir. Ancak, kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuat incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılacağına ilişkin bilgilere yeterince yer verilmediği görölmektedir. Uygulamalarda yaşanan bu yetersizlikler, hem öğrencilerin eğitimini zorlaştırmakta hem de öğretmen ve ebeveyn tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Samsun ilinde bulunan ilköğretim 1. kademedede kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin eğitimini zorlaştıran faktörlerden biri olan öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-İlköğretim 1. kademedede kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında fark var mıdır?

2-İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri, öğretmen tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2-a) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri, öğretmen tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2-b) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin sayı ve zaman beceri düzeyleri, öğretmen tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3-İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri, ebeveyn tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3-a) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri, ebeveyn tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3-b) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin sayı ve zaman beceri düzeyleri, ebeveyn tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilere, yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için gerekli olan akademik becerileri kazandırma ve normal akranları ile birlikte aynı eğitim ortamında bulunarak sosyalleşmesini sağlama amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesinde öğretmen ve ebeveyn tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırmaya yönelik öğretmen ve ebeveyn tutumların öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini nasıl etkilediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamış olması böyle bir araştırmanın yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma ile olumsuz öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin eğitim süreçleri boyunca kazanmaları gereken temel akademik beceri düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi, önerilerin oluşturulması ve sonraki yapılacak çalışmalara da kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

1.4. DENENCELER

1- İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları, sınıf öğretmenlerine göre daha olumludur.

2- İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır.

2-a) İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır.

2-b) İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin sayı ve zaman beceri düzeyleri artmaktadır.

3-İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır.

3-a) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır.

3-b) İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin sayı ve zaman beceri düzeyleri artmaktadır.

1.5. SAYILTILAR

1. “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği” kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerinin tutumlarını ortaya koyar niteliktedir.

2.“Temel Akademik Beceri Ölçeği” kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini belirleyecek niteliktedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler ve ebeveynler, tutum ölçeği maddelerine içtenlikle ve gerçek düşüncelerini ifade edecek şekilde cevap vermişlerdir.

4. Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

5. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve izlenen yöntem, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma örneklemi, Samsun ilinde ilköğretim okulları 1. kademedede bulunan kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Nesrin Özbaba (2000) tarafından oluşturulan “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ve öğrencilere uygulanan Zeynep Tıraş (2000) tarafından geliştirilen “Temel Akademik Beceri Ölçeği” doğrultusunda kazandırılan beceriler ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmada elde edilen tüm bulgular, sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin ölçeğe ve forma verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.7. ARAşTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI

Özel Eğitim: Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak yöntemlere bağlı olarak normal eğitim programlarına yerleştirilmeleri ve akranları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri sürecidir (Woolfolk, 1993; Akt: Diken, 1998).

Tutum: Kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2006: 11).

Akademik Beceri: Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan okuma, yazma, hesap gibi akademik kabiliyetlerdir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Atay (1995), yaptığı çalışmada, özürlü çocukların akranlarıyla bir arada eğitim aldığı kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarını ve bu tutumlara etki edebilecek faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya 1992-1993 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan 96 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim programlarına karşı tutumlarını belirlemek için “Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin %84.4’ünün meslek hayatı boyunca engelli çocuklarla karşılaştıkları ve %95.8’inin özürlü çocukların eğitim aldıklarında topluma yararlı olacakları inancını taşıdıkları görülmüştür. Ancak, fazladan materyal, kaynak ya da yeni düzenlemeler gerektiren engel tiplerinin kaynaştırılmalarına yönelik olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Güven ve Önder (1995), tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumundaki yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma uygulamasını öğretmenlerin % 28.8’inin hiç uygun bulmadığı, % 37.5’inin biraz, % 16.1’inin oldukça ve % 6.5’inin çok uygun bulduğu görülmüştür (Akt: Orhan, 2010: 23).

Şahbaz (1997), sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarının değiştirilmesinde farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak için ön test-son test uygulamalı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bolu ilinde çalışan ilkököl öğretmenleri arasından seçilen 80

öğretmene “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” (Kırcaali-İftar, 1996) uygulanmıştır. Deneysel uygulama öncesinde oluşturulan 4 grup arasında herhangi bir fark olup olmadığı ön testle kontrol edilmiş, grupların kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları arasında fark bulunamamıştır. Daha sonra deney gruplarına deneysel uygulama yapılmıştır. Deneysel uygulamanın öğretmen tutumlarını değiştirip değiştirmediğini belirlemek amacıyla uygulanan son test ANOVA sonuçları, grupların farklılaşmadığını göstermiştir (Akt: Diken, Ünlü, Karaaslan, 2008: 65).

Diken (1998), yaptığı araştırmada, sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Bu tutumlarla ilişkili öğretmen ve öğrenci özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel ve bağıntısal olan bu araştırmanın örneklemini, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan 53 sınıf öğretmeni ile sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunmayan 56 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 109 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kırcaali-İftar (1996) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, öğretmen tutumlarının, öğretmenlere ait cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama değişkenleri ile öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının sadece zihinsel engelli çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

Kayaoğlu (1999), bilgilendirme programlarının sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla öğretmenlere yönelik bir bilgilendirme programı gerçekleştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda bilgilendirme programının sınıf öğretmenlerinin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca,

öğretmen tutumlarını, cinsiyet, engelli öğrencilerle daha önceden çalışma deneyimi gibi değişkenlerin etkilemediği görülmüştür (Akt: Karacaoğlu, 2008: 82).

Diken ve Sucuoğlu (1999)' nun yaptıkları çalışma, sınıfında zihin engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenleri ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve bu tutumlarla ilişkili öğretmen ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, betimsel ve bağıntısal olarak düzenlenmiştir. Araştırma grubunu, kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarında sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan 109 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ve “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” (Kırcaali-İftar, 1996) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, zihin engelli çocuğun cinsiyetinin tutumlar üzerinde etkili olmadığını, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kız öğrencilere, erkek öğrencilere nazaran daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Bu çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik ön hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Özbaba (2000), okul öncesi dönemde kaynaştırma programlarına karşı engelli çocuğa sahip olan ve olmayan anne babalar ile kurumda görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, çeşitli değişkenler açısından ilişkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ile ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik bilgi toplama formu kullanılmıştır. Örneklem grubunu, İstanbul’da kaynaştırma programı uygulayan 5 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 40 engelli, 260 engelsiz çocuğun ebeveynleri ve bu kurumlarda çalışan 32 eğitimci oluşturmuştur. Eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutumları, kurum içindeki görev, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, branş, özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim almış olma, öğretmenlik tecrübesi, çocuk sahibi olma gibi değişkenler açısından incelenmiş, bu değişkenlerin öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, ek kaynak ve materyal gerektirmeyen engelli çocukların kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum

içinde oldukları ancak öğretmenlik eğitimleri sırasında kaynaştırma konusunda yeterli eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Temel (2000)'in yaptığı araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemi, 118 anaokulu öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma süreci hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Bulgular, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ile özel eğitim dersi alma durumu arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, mesleki deneyim, engelli çocukla çalışma, yaş ve ailede engelli çocuk bulunması ile kaynaştırmaya olan tutum arasında önemli bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kuz (2001)'un yaptığı araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi uygulaması içinde yer alan engelli ve engelsiz öğrencilerin, bu öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Ayrıca, tutumları etkileyen değişkenleri ve bu uygulamadan elde edecekleri yararları incelemektir. Bu amaçla ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan çalışmaları ve sonuçlarını, veri tabanlarını ve yayınları tarayarak derlemiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin engelli öğrencilere sağlayacağı yararlar genel olarak kabul edilse de, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz tutumlarının olduğu görülmüştür. Olumsuz tutumların, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki eksik bilgilerinden ve destek hizmetler konusunda yetersizliklerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin engelli olmayan öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair kesin kanıt bulunamamakla beraber engelli olmayan öğrenciler ve ebeveynlerinin hem olumlu hem de olumsuz tutumlara sahip olduklarına dair çelişkili bulgulara rastlanılmıştır. Kaynaştırma uygulamasına yönelik bazı çekinceleri olmasına rağmen en olumlu tutuma sahip tarafın engelli öğrencilerin ebeveynlerinin olduğu görülmüştür.

Sargın ve Sünbül (2002)'ün yapmış oldukları çalışmada, ana sınıfı öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim döneminde uygulanan kaynaştırma (entegrasyon) eğitimine ve bu eğitim programı içerisinde yer alan engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemeye

çalışmışlardır. Katılımcılara “Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların genelde kaynaştırma eğitime karşı tutumlarının olumlu oldukları görülmüş, fakat engelli çocuklara yönelik tutumların engel türlerine göre farklılaştığı, engel düzeyi ağırlaştıkça olumsuz tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Üstün ve Yılan (2003), çalışmalarında Amasya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarını, meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri ve mezun oldukları okullar ile zihinsel engelli çocukların ana sınıflarında bulunması gerektiğine olan inanç değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır (Akt: Diken, Bozkurt, Güldenoğlu, 2009: 383).

Kaya (2003) yapmış olduğu çalışmada, yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak bilgilerini ve bu uygulamalara karşı tutumlarını araştırmayı amaçlamış ve buna yönelik anket formları geliştirip kullanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma grubunun kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum gösterdikleri görülmüştür.

Avcıoğlu, Eldeniz-Çetin ve Özbey (2004) tarafından yapılan çalışmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan 12 öğretmene görüşmeler aracılığıyla 19 soru yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarında yer alacak sınıf öğretmenlerinin bu konuda yoğun bir eğitim almalarının gerekli olduğunu, sınıfta özel gereksinimli bir çocuğun bulunmasının, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler açısından yararlı olacağını, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir (Akt: Yigen, 2008: 23).

Orel, Töret ve Zerey'in (2004) yaptıkları "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmada engelli çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinin önemli olduğunu, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bunu etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, kaynaştırma dersi alıp almamama değişkenine göre incelendiği çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilgi Formu" ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından geliştirilen "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi Tek Faktörlü Varyans analizi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı görülmüştür.

Gözün ve Yıkılmış (2004), kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma "ön-test-son test" kontrol gruplu, bağımlı değişkeni öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, bağımsız değişkeni ise kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programı olan bir çalışmadır. Bilgilendirme programında, kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanan bilgilerin sunulması; simülasyon çalışmaları, kaynak konuşmacıların katılımı, özel gereksinimli çocuklarla etkileşim ve grup tartışması teknikleri yer almıştır. Araştırmada kullanılan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği"(Kırcaali-İftar, 1996), deney ve kontrol gruplarına, bilgilendirme programı öncesi ve sonrasında aynı zamanda uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yiğitler (2005) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının, özel öğrenme güçlüğü

olan bir yakını bulunup bulunmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin yeterli olup olmama değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (Akt: Diken, Ünlü, Karaaslan, 2008: 179).

Bilen (2007), bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerilerini almış ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm, kıdem ve sınıflarındaki öğrenci sayıları, bu sorunlara olan etkisi ile tutumları arasındaki ilişkilerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan 110 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”(Kırcaali-İftar, 1996) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, mezun olduğu bölüm, kaynaştırma eğitimi alma, rehberlik servisinden destek alma değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinden mezun olanların, kaynaştırma eğitimi alanların ve rehberlik servisinden destek alanların kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Karacaoğlu (2008), yaptığı çalışma ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak bilgi formu, öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek için “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” (Halpin ve Croft, 1966), kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla da Nesrin Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma ile okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birbirini etkileyip etkilemediği araştırılmış ve bu amaca ilişkin bulgular cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, mevcut okulunda bulunma süresi, çalıştıkları ilçe, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, kaynaştırma eğitiminde yakını olup olmadığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı değişkenleri

açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

İmrak (2009), öğretmen ve ebeveynlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiş, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini gözlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmen ve ebeveynlerin tutumlarını belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” (Nesrin Özbaba, 2000) kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini, yapılandırılmamış gözlem yönteminden yararlanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tutumları ile mesleki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda, olumsuz sosyal iletişim davranışlarının daha az görüldüğü ve öğretmen tutumlarının akran ilişkilerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları genellikle aralarına alıp kabul ettiklerini ve birlikte oyun oynadıklarını belirtmiştir.

Ekşi (2010), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Nesrin Özbaba, 2000) kullanmıştır. Çalışma sonunda ilköğretim okulları sınıf öğretmenlerinin tutumları ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarının, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Zağlı (2010), Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında 106 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997) tarafından geliştirilen “Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarında, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, zihinsel engelli çocukları görmekten rahatsız olmadığı, bu çocuklardan korkmadıkları, bu çocukların sıkıcı olmadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, zihinsel engelli çocukların normal çocuklarla arkadaş olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilere yönelik genel tutumu ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.1.2. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Ebeveyn Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kaynaştırma öğrencisinin gelişiminde büyük öneme sahip olan ailelerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde anne-babalara yönelik tutum ve beklentileri, anne-babalık rolleri ve çocuklarının eğitimine çeşitli aşamalarda katılımlarına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde kaynaştırmaya ilişkin ebeveyn tutumları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Fırat (1994) tarafından yapılan çalışmada, normal çocuğu olan ebeveynler ile zihinsel özürlü çocuğu olan ebeveynlerin, zihinsel özürlü çocuklara karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, normal çocuğu olan 70 anne-baba ile zihinsel özürlü çocuğu olan 70 anne-baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, normal çocuğu olan anne ve babalar ile zihinsel engelli olan anne ve babalar arasındaki tutumlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Normal çocuğu olan anne-babaların zihinsel özürlü çocukların kaynaştırma eğitim programlarına daha olumlu baktıkları düşünülmektedir.

Metin (1995), çalışmasını, anaokuluna devam eden dört-altı yaş arasındaki 146 çocuğun anne ve babasının katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, kaynaştırma uygulamalarında en az tercih edilen grubun zihinsel engelli öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcı anneler, kaynaştırma programları sayesinde çocuklarının toplumdaki farklılıkları kabul etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Babaların çoğu ise, bu programların çocuklarını olumsuz yönde

etkileyeceğini, öğretmenin eğitim işlerini zorlaştıracağını düşünmektedirler (Akt: Yigen, 2008: 27).

Ayaz (1996), yaptığı çalışmada özürlü çocuğu bulunan ailelerin kendi çocuklarını yetiştirme tutumları, normal çocuğa sahip anne babalarla karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada aile işlevlerine ilişkin değerlendirmeler ile ailenin, çocuğun, sosyal, psikolojik, ekonomik ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, özürlü çocuğa sahip olan ailelerin istatistiksel açıdan anlamlı bir farkla, çocuklarına karşı nasıl davranacaklarını bilemedikleri, bazı zamanlarda, pişmanlık, suçluluk, yılgınlık, tahammülsüzlük gibi duygularının olduğu gözlenmiştir (Akt: Diken, Ünlü, Karaaslan, 2008: 54).

Dönmez, Avcı ve Arslan (1997) yapmış oldukları çalışmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan ve yapılmayan okullardaki öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma ve normal öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrenci, öğretmen ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenler ve özel gereksinimli öğrenci anne-babalarının özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine yerleştirmelerini daha uygun buldukları belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir rolünün olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Türkoğlu, 2007: 15).

Karamanlı (1998), araştırmasında, bir yıl ve daha fazla süre ile kaynaştırma eğitimine katılmakta olan özel gereksinimli çocukların aileleri ile normal çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların özür türlerinin ailelerin tutumlarını etkilediği, ailelerin işitme ve konuşma özürlü öğrencilere karşı olumlu; zihinsel, ortopedik ve görme özürlü öğrencilere karşı olumsuz tutum gösterdikleri de belirlenmiştir (Akt: Gök, 2009: 7).

Batu (1998), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, velilerin çocuklarıyla ilgilendiklerinde, ev ödevlerine yardım ettiklerinde daha başarılı olduklarını dile

getirdiğini vurgulamıştır. Kaynaştırma programlarına velilerin çok büyük olduğu katkısı olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Özbaba (2000) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma programı uygulanan bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan engelli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalarla, bu eğitim kurumunda görev yapan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak anne-babalara yönelik kişisel bilgi formu, eğitimcilerle yönelik kişisel bilgi formu ve okul öncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özürlü çocuğa sahip olma, programa katılan özürlü çocuktan rahatsız olma, özürlü çocuğun programdan etkilenme durumu, sahip olunan özürlü çocuğun özür türü, programa katılım süresi değişkenlerinin ebeveynlerin tutumlarında anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur.

Şahin (2000), araştırması ile özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarına karşı gösterdikleri tutumun, çocuğun özür tipi açısından farklılık gösterip göstermediği ve ailelerin çocuklarına gösterdikleri tutum ile çocuğun davranışları arasındaki ilişki olup olmadığı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak “Aile Bilgi Formu, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada annelerle görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularında, engelli çocuk annelerinin çoğunun (%47) koruyucu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Örneklemi oluşturan anneler, çocukların sosyal etkinliklere katılımlarının, normal gelişim gösteren yaşlıları oranında olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, annelerden alınan cevaplardan, özel gereksinimli çocukların katıldıkları sosyal etkinlik sayısının normal gelişim gösteren yaşlılarından daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, örneklemdaki çocukların davranışları (yeterlik, sorun davranışlar) ile çocuklarının tanıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Örneklemdaki anne tutumları ile çocuklarındaki sorun davranışlar arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Temir (2002), çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentilerini araştırmıştır. Bu amaçla 110 ebeveyne anket uygulamış ve yüzde, frekans

değerlerine bakmıştır. Ailelerin çoğunluğunun eğitim kurumlarından, toplumu özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin tamamına yakını kendisini kaynaştırma programının bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklarla arkadaşlık kurma, kabul görme, birlikte ders çalışma gibi konularda sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

Öncül (2003) çalışmasında Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okulunda normal gelişim gösteren çocuk anne-babalarının kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan annelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu; ancak, kaynaştırma uygulaması konusunda annelerin bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Çelik (2003), zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların, okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmayı, 110 zihinsel engelli çocuğun ebeveyni ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların çoğunluğunun okulda eğitime katılım alanlarını önemli buldukları, bunlara gereksinim duydukları ve çocuklarının eğitim sürecine katılmayı istedikleri belirlenmiştir (Akt: Yigen, 2008: 28).

Avcioğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk (2004), çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kaynaştırmaya yönelik öğretmen ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalarının tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 21 okul öncesi eğitim öğretmeni ve 91 normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalarının okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile onların cinsiyetleri ve yaşları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Akt: Türkoğlu, 2007: 13).

Yigen (2008) bu araştırma ile çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş

ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 28 anne-baba oluşturmuştur. Araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin çoğunlukla; “Orta Düzeyde Zihinsel Yetersiz” tanısına sahip oldukları, anasınıfına gitmedikleri, kaynaştırma eğitimi dışında destek eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin, arkadaşları ile sorun yaşamadığı ve sınıfındaki diğer öğrencilerin anne-babalarının kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

İmrak (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen ve ebeveynlerin, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları incelenmiş, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri gözlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.1.3. Akademik Becerilerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eripek (1983), zihin engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yaptığı araştırmada, Eskişehir ve Kütahya illerinde bulunan alt özel sınıfların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 165 eğitilebilir zihin engelli öğrencinin ilkökul sınıflarına göre okuma becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, bu öğrencilerin % 36,36’sının 1. sınıf, %26,67’sinin ilkökul 2. sınıf seviyesinde okuma becerisi kazandıkları belirlenmiştir (Akt: Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998: 166).

Demirtel (1997), çalışmasını ilkökul/ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıf öğrencileri ile aynı okullar bünyesindeki kaynaştırma öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak zihin engelli öğrencilerin uyum davranışlarını belirlemek için AAMD (Uyumsal Davranış Skalası), kelime dağarcığı düzeyini ortaya çıkarmak için de Peabody (Resim Kelime Testi) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin dil gelişimi ve sayı zaman becerileri alanlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı

olmadığını ve özel sınıflara giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmede kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilere yakın olduğunu göstermiştir.

Batu (1998) yaptığı çalışmada, kaynaştırma uygulaması yapılan bir kız meslek lisesinde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin daha çok okumaya yönelik derslerde başarılı olduklarını belirtirken sayısal derslerde başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sayısal derslerin öğrencilerin seviyesine uygun, daha işlevsel hale getirilmesi gerektiğini de önermişlerdir. Öğrencileri derse katmaya çalıştıklarını ama onlar için değişik etkinlikler düzenlemeye gerek duymadıklarını da eklemiştir.

Tıraş (2000), ayırıştırma ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin temel akademik becerileri ile okula uyumları arasındaki farkı incelemek amacıyla yaptığı araştırmada Uyumsal Davranış Ölçeği kullanmıştır. Araştırma, özel eğitim okuluna devam eden 9–12 yaş grubunda bulunan 25 eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve normal sınıflarda kaynaştırma eğitimi alan 25 zihinsel yetersiz öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgularda, ayırıştırma eğitimine devam eden eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ifade, anlama, sayı ve zaman becerileri puan ortalamalarının kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akçamete, Gürgür ve Kış (2003) tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmada 111 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişiminde engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet alanlarının etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışmış olma özelliklerinin de okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir (Akt: Ekşi, 2010: 50).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'nun, ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma ğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak inceleme amacıyla yaptığı araştırmada 53'ü kaynaştırma ğrencisi olan 613 öğrencinin sosyal becerileri, ‘‘Sosyal Beceri Derecelendirme leği’’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma ğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca, akademik yeterlik leğinden alınan puanların özel gereksinimli öğrenciler için, sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı, bir başka deyişle sınıf düzeyi arttıka akademik yeterliliğin artmadığı bulunmuştur. Sosyal becerilerin az, problem davranışların fazla olmasının akademik yetersizliği ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

olak (2007), araştırmasında kaynaştırma programı uygulanan nc sınıf düzeyindeki bir sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, zihinsel öğrenme yetersizliği tanısı konmuş bir ğrenci, altı normal gelişim gösteren ğrenci, sınıf ğretmeni, okul rehber ğretmeni, çocukların aileleri, araştırmacı, tez danışmanları ve iki uzmanın katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Uygulanan sosyal beceri eğitim programı sonrasında okul rehber ğretmeni, sınıfta uygulanan sosyal becerilerle ilgili etkinliklerin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini ve öğretmenin bilgisini, davranışlarını ve mesleki öz güvenini geliştirdiğini bildirmiştir. Aileler de çocuklarının akademik ve sosyal becerilerde geliştiklerini belirtmişlerdir.

Kırcaali-İftar, Ergenekon, Uysal (2008) yaptıkları araştırmada, temel toplama ve çıkarma becerilerinin ğretiminde sabit bekleme süreli ğretim yönteminin etkililiğini sınamak amacıyla, tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanmışlardır. Araştırma sonunda, temel matematik becerilerinin ğretiminde uygulanan etkili yöntemler ile öğrencilerin hedeflenen becerileri kazandığı belirtilmiştir.

Sanır (2009), yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin ğretmen ve aile görüşlerine göre değerlendirmişti. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma ğrencilerinin engel türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmenlerin geneli kaynaştırma öğrencisini sınıfına kendi isteğiyle almadığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencileri destekleyerek derse ve sosyal etkinliklere kattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerine ödev veren öğretmenler, öğrencilerin normal müfredat programına uygun ödev yapamadıklarını ve sadece görsel ve yazmaya yönelik ödevler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin akademik becerileri yapabilmeleri için bazı önkoşul becerileri kazandıktan normal eğitim sınıfında eğitim görmeleri gerektiğini, aksi takdirde bu öğrencilerin özel eğitim öğretmeni tarafından özel eğitim kurumlarında eğitim görmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin sayısal ve sözel derslerde yeterli başarıyı gösteremediklerini özellikle sayısal becerilerde engel durumlarından dolayı başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının kaynaştırma eğitimine devam etmelerini kendilerinin istediğini, çocuklarının okuma ve yazma gibi temel akademik becerilerini normal arkadaşlarıyla birlikte öğrenmelerini arzuladıklarını dile getirmişlerdir. Aileler kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklarının başarılarını yeterli bulmadıklarını, çocuklarına verilen ödevlerin çocuklarının yapısına uygun olmadığını, çocuklarının bu ödevleri yapamadığını, öğretmenlerinden çocukların akademik başarısızlığıyla ilgili ve sınıftaki davranış ve uyumu konusunda şikayet aldıklarını, aile ve arkadaşlarından şikayet almadıklarını belirtmişlerdir.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Shotel, Iona ve McGettigan (1972), ilkokullardaki kaynaştırma sınıflarında, özel eğitim gerektiren çocuklara karşı öğretmen tutumları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin normal programlarda yapılan kaynaştırmaya karşı tutumlarında, özürlü çocukların potansiyelleri, sosyal yetenekleri ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin yeterlilikleri, özel eğitim yöntemleri ve materyalleri göz önünde bulundurularak anket düzenlenmiştir. İki farklı grup ele alınmıştır. Bir grup öğretmen, kaynaştırmaya yönelik

kaynak odası olan bir okulda çalışmaktadır, diğer grup ise, özel sınıfı olan bir okulda görev yapmaktadır. Kaynak oda şeklinde kaynaştırma programına sahip okulda görev yapan öğretmenlerin diğer gruba göre daha olumlu bir tutum içinde oldukları gözlenmiştir.

Harasymiw ve Horne (1976) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutum ve düşüncelerinde, hizmet içi eğitim programlarının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenleri olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin özürlü çocuklarla çalışmaları sırasında daha az kaygı duyduğunu ortaya koymuştur.

De Leo (1976), araştırmasında, eğitimcilerin normal sınıflara kaynaştırılan eğitilebilir zihinsel özürlü çocuklara karşı tutumlarında oynadıkları rolü ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda, özel eğitim müdürü, özel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerin en çok olumlu tutuma sahip grubu, normal sınıf öğretmenlerinin ise en çok olumsuz tutumu sergileyen grubu oluşturduğu görülmüştür (Akt: Atay, 1995: 19).

Vacc ve Krist (1977), yaptığı araştırma ile duygusal problemi olan çocukların kaynaştırıldığı kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarını belirlemeye amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen tutumlarının bu çocukların normal okullarda, özel sınıflarda ayrıştırılmaları gerektiği yönünde olduğu görülmüştür. Öğretmenler, duygusal problemi olan çocukların normal çocuklar tarafından kabul edilmediğini ve onların normal sınıfta yer almalarının özürlü olmayan çocuklara olumsuz bir etkisi olabileceği şeklinde düşündüklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğun normal sınıfa yerleştirilirken sınıfta çocuk sayısının daha az olması ve yardımcılarının bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları konusunda özel eğitim kursunun kendilerine yararlı olabileceğini savunmuşlardır (Akt: Atay, 1995: 20).

Mandell ve Strain (1978) sınıf mevcudu 25-27 öğrenci arasında olan öğretmenlerin tutumlarının daha kalabalık sınıf mevcudu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Lake (1978), ortaokul öğretmenlerinin zihin özürlü öğrencilerin sınıflarına kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini kabul eder bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Ancak, öğretmenler, bu bireylere sunulan öğretim ve destek hizmetlerin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, kaynaştırma programlarına karşı olumsuz görüş geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Akt: Uysal, 1995: 34).

Larrivee ve Cook (1979), 1000 normal sınıf öğretmeni ile çalışarak, kurumlarla ilgili değişkenlerin, özürlü çocukların kaynaştırıldığı kaynaştırma programlarında öğretmen tutumları üzerine etkilerini araştırmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılmalarına karşı öğretmen tutumlarına; kaynaştırma programlarına karşı oluşturulan genel felsefe, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi davranışları, sınıfı düzenlemek için oluşturulan düşünce ve görüşler, özel eğitime muhtaç duyan çocuklarla çalışma yeteneğinin algılanması, özel gereksinimli çocukların akademik alandaki gelişimi olmak üzere beş faktörün etki ettiğini belirlemiştir.

Mark (1980), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini karşılaştırdığında, ilkokul öğretmenlerinin tutumlarının, ortaokul öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir (Akt: Zağlı, 2010: 44).

Stephens ve Braun (1980), normal okullardaki sınıf öğretmenlerine eğitilebilir düzeydeki, zihinsel, fiziksel ve duygusal özürlü bulunan çocukları kendi sınıflarına kabul etme istekliliğini, düzenledikleri bir anketten aldıkları cevaplarla bulmaya çalışmışlardır. Araştırma, seçilmiş 10 okuldaki 1034 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin %61'i özürlü çocuklarla çalışmaya istekli olduklarını belirtirlerken, %39'u bunun böyle olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, özel eğitim dersleri almış öğretmenlerin engelli çocukları kabul etmeye daha istekli olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırmaya daha istekli

olduğu da bulunmuştur. Öğretmenlerin engelli çocukları eğitme konusundaki yeteneği ve kendine olan güveni, engelli çocukların toplumun faydalı bir üyesi olma inancı ve devlet okullarında engelli öğrencilerin eğitilmesi gerekliliği ile engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusundaki istekliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Hannah ve Plinner (1983), öğrencinin engel özellikleri ile ilgili bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle deneyim sahibi olma ve engel tipine göre öğretmenin eğitim alıp almaması değişkenlerinin, öğretmen tutumlarının olumsuz olmasına neden olduğunu belirtmektedir (Akt: ED 289885, 1985: 4).

Harvey ve Greenway (1984) öğretmenlerin çeşitli kurslardan sonra kaynaştırmayla ilgili yeterliliklerinin ve kendilerine güvenin arttığını, daha olumlu yaklaşımları benimsediklerini belirtmişlerdir.

Horne (1983) çalışmasında, özel eğitim alanında giriş dersi alan ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma görüşüne karşı tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucu, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimli çocuğun sınıfın programını ve düzenini önemli derecede değiştireceğine inandıkları için kaynaştırma eğitimi konusunda çalışma için istekli olmadıklarını söylemişlerdir (Akt: Atay, 1995: 20).

Center ve Ward (1987) tarafından Avustralya’da yapılan bir araştırmada, özel gereksinimli çocuklara karşı devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucu, kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimli çocuklara karşı öğretmen tutumlarının yansıttığı olumsuzluğun, etkili öğretim becerileri ve destek personelin sağladığı yardımıyla giderilebildiğini ortaya koymuştur.

Garvar-Pinhas ve Schmelkin (1989), araştırmalarında engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen ve yönetici tutumlarının engelli öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine yönelik etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okul müdürleri, özel eğitim müdürleri, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri olmak üzere dört grup oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda farklı dört grubun kaynaştırmaya karşı tutumlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri akademik anlamda en az pozitif tutum sergileyen grubu oluşturmuşlardır.

O'Reilly ve Duquett (1988), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek faktörlerin öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli çocuğun engel türü, engel derecesi ve öğretmenin okul yönetiminden ve destek hizmet personelinden almış olduğu destek miktarı olduğunu belirtmektedir (Akt: Zağlı, 2010: 45).

Myles ve Simpson (1989) tarafından yapılan çalışmada, engelli öğrencilerin kendi sınıflarına kabulünü kolaylaştıran değişiklikler hakkında bilgi amaçlı 100 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Sınıf içi özel değişikliklerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını başarıyla yürütebilmek için, danışmanlık hizmetleri, hizmet içi eğitim gibi destek hizmet beklentileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Siegel (1992)' in yaptığı çalışma, öğrenme engelli öğrencilerin sınıflarında kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarını belirlemiştir. 4. sınıftan 6. sınıfa kadar 44 öğretmen, sınıflarındaki öğrenme engeli olan ve olmayan öğrencilere yönelik tutum anketi, kişisel özelliklerine yönelik personel bilgi formu ve sınıflarından seçilen her öğrenci için davranış profili doldurmuştur. Öğretmen tutumlarının öğrenme engeli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme engelli öğrencilere karşı daha olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak, bu öğrenciler için olumsuz tutum yerine daha çok ilgili bir tutum sergilemişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan başarılı ilişkilerinin, büyük oranda olumlu öğretmen tutumlarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Barton (1992) çalışmasında, normal sınıflardaki engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik geleneksel öğretmen tutumları ve sonuçlarını incelemiştir. Illinois özellikle Chicago'daki devlet okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının en az kısıtlayıcı ortam ve çağdaş eğitim kavramları ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada Chicago'da 31 ilköğretim öğretmene kaynaştırmaya yönelik tutumları ile ilgili sorular

sorulmuştur. Rapor edilen olumlu tutumların, yapılan bir pilot çalışma tarafından desteklenmediği görülmüştür. Hem literatür hem de bu çalışma, kaynaştırma eğitimi destekler gibi görünse de sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle özel eğitim öğretmenlerinin destekleyici yardımları ve yönetici desteğine de ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Giangreco ve arkadaşları (1993), sınıfında ileri derecede zihinsel engelli öğrenci bulunan 19 öğretmenin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini almışlardır. 17 öğretmen kaynaştırma uygulamasının başlangıcında engelli öğrencilere olumsuz tepki gösterdiklerini ancak sınıflarındaki zihin engelli öğrencileriyle daha fazla zaman geçirdikçe ve engelli olmayan öğrencilerinin özürli arkadaşlarını kabullenişlerini ve özürli öğrencinin diğerlerinden çok da farklı olmadığını gördükçe, daha farklı bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir (Akt: Batu, 2000: 25).

Siegel ve Jausovec'in 1994 yılında yaptığı araştırmada engelli tüm öğrencileri normal sınıflara yerleştirmek için yapılan kaynaştırma uygulamalarına, özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenleri tepki göstermiştir. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için eğitimciler, sınıf öğretmenlerinin tutumlarını geliştirmek ve becerilerini arttırabilmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarına karar vermişlerdir. Bu konudaki araştırma, tutum geliştirmede, öğretmen yetiştirme programında edinilen bilgilerin, hizmet içi eğitimlerde yapılan sunumlara göre daha az etkili olduğunu göstermektedir. Bu düşünceyle New Mexico okul bölgesinde 3 defa 2'şer saat süren bir çalıştay ve araştırmacı öğretmenlerin danışma için uygun olduğu 3 günü içeren bir hizmet içi eğitim uygulanmıştır. Çalıştaylar, kaynaştırmaya genel bir bakış açısı sağlamış, özel eğitim öğrencilerine yönelik tutumlarında değişimlere neden olmuş ve tutumlarının daha olumlu oldukları göstermiştir. Öğretmenler tam kaynaştırma uygulamasına tepki göstermeye devam etseler de, özel eğitim öğrencilerinin özel eğitim sınıflarında okul gününün bir bölümü için yarı zamanlı kaynaştırılmaları konusunda da fikir birliği sağlayamamıştır.

Fulk ve Hirth (1994)'ün yaptıkları araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerinin çoğunluğunu zorladığı kabul edilmiştir. Öğretmenlerin %50'si

kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum sergilerken % 37'si ise olumsuz tutum sergilemiştir. Öğretmenler, sınıfların daha az öğrenci sayısına sahip olması, normal öğretmenlerle özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinin daha fazla olması, özel gereksinimli öğrenciler için yapılan testler ve düzenlemelerin değiştirilmesi gibi hizmetlerin olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Leyser, Kapperman, ve Keller (1994)'in yaptıkları çalışmada, üniversite mezunu öğretmenlerin daha az eğitim alan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamasına karşı daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir (Akt: Ertunç, 2008: 19).

Ward, Yola ve Bochner (1994) tarafından yapılan çalışma ile engelli çocukların normal sınıf ortamlarına yerleştirilmelerinin uygun olduğu kabul edilmiştir. Altı grup eğitimden elde edilen tutum verilerine göre, yerleştirilen bu öğrenci grupları arasında engel öğrencilerin sahip olduğu engel türü ve derecesine durumuna göre belirgin farklılıklar olduğu, bunun da tutumları etkilediği belirtilmiştir.

Dickens-Smith (1995) kaynaştırma eğitime yönelik sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin tutumları ve personel gelişim etkinlikleri sonucu ortaya çıkan tutum değişikliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Chicago Devlet okullarında çalışan ve kaynaştırma üzerine hizmet içi eğitim seminerine katılan özel eğitim öğretmenleri (100) ve sınıf öğretmenlerine (100) seminerden önce ve sonra bir anket uygulanmıştır. Hem özel hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, hizmet içi eğitim sonrasında kaynaştırmaya karşı eğitim öncesine göre daha ılımlı tutumlar göstermiştir. Katılımcılar, tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırmaya dahil edilmesini önermişlerdir. Bu çalışmayla kaynaştırma başarısının personel gelişimine bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Monahan ve arkadaşları (1996), normal eğitim ortamında özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarını incelemiştir. Bu amaçla, öğretmenlere “kesinlikle katılıyorum”dan “hiç katılmıyorum”a doğru 5 maddelik ölçek yorumlarına yer verildiği 25 ifadeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin %

60'ı sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumundan dolayı kaynaştırmanın başarılı olamayacağını; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli öğretim becerilerine sahip olmadığını; sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri özel eğitim sınıflarına göndermeyi tercih ettiklerini; sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin normal sınıfta özel gereksinimli bütün öğrencilerle işbirliği göstermesi gerektiğini; kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için yeterli kaynakların mevcut olmadığını; özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıf ortamında sosyal becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Anket sonuçları arasında tüm öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerle etkili çalışmasını sağlayacak tutum odaklı eğitim verilmesi önerilmiştir.

Dev ve Belfiore (1996)'da yaptığı çalışmada kaynaştırmanın başarısında öğretmenlerin rolünü ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarını incelemiştir. Bunun için Hindistan, Yeni Delhi'de 4 özel ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerine anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları, zihinsel engelli, öğrenme engelli ve fiziksel engelli olmak üzere 3 tip öğrenci yetiştirme konusunda öğretmenlerin tutumları bakımından tartışılmıştır. Katılımcıların %78'den fazlası sınıflarında engelli öğrencileri eğitmek için istekli olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin %60'ı engelli öğrenciler için ayrı sınıflar olmasının en iyi olduğunu savunmuştur. Bu konudaki öğretmen tavsiyeleri farkındalık yaratma, erken tanılama, yerleştirme sorunları, teknolojik uyarlamalar, program uyarlamaları, yapısal ve teknolojik uyarlamalar, sosyal-duygusal etkiler, aile katılımı, eğitim ve idari destek olmak üzere 9 kategoride sıralanmıştır. Hemen hemen tüm öğretmenler bir özel eğitimcinin danışmanlığının ve engelli öğrencilere öğretirken daha fazla sabrın ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Kis-Glavas, Lelia ve arkadaşları (1996) araştırmalarında, Zagreb (Crotia)'in bir şehrinde ve çevresindeki alanda zihinsel ve diğer gelişimsel engelli çocukların kaynaştırılması ile ilgili 17 ilköğretim okulundaki 194 öğretmenin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının nedenlerinin gelişimsel güçlüğü olan çocuklar için kaynaştırmanın avantajlarını bilme, normal okulların donanımına yönelik tutumlar, kaynaştırmanın diğer öğrenciler üzerindeki

etkileri, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri arasındaki benzerlik ilişkisi, kısmi kaynaştırmaya yönelik tutumlar gibi faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, en az 5 yıllık tecrübeye sahip 36 yaş altı bayan öğretmenlerin en olumlu tutuma, 15 yıldan fazla tecrübeye sahip 36 yaş üstü erkek öğretmenlerin en olumsuz tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir.

Scruggs ve Mastropieri (1996), öğretmenlerin tutumlarına yönelik yaptıkları kapsamlı araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitime olumlu baktıklarını, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olmasına isteksiz olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özel gereksinimli öğrencinin sınıfın düzenine olumsuz yönde etki edeceği ayrıca bu öğrencilerin daha fazla ilgiye gereksinim duyacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki bir grup öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yönetici desteği, yeterli zaman ve eğitim araç ve gereçleri ile destek eğitim hizmetlerinin yeterli olması ve engelliler için özel öğretim yöntemlerinin uygulanması halinde kaynaştırmanın başarıyla uygulanacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin engel türlerinin hafif ve orta düzeyde olmasını tercih etmişlerdir.

Bunch, Lupart, Brown (1997) tarafından yapılan çalışma sonuçları, eğitimcilerin tutumlarının iki alana bölündüğünü göstermektedir. Birincisi, iş yükü ile ilgili güçlü şartlara ve kaynaştırmanın normal sınıf öğretmenlerine etkisi ve sınıflarında özel eğitim öğrencilerinin kaynaştırıldığı öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim ve yönetici desteğinin yeterliliği ile ilgilidir. İkinci alan ise; öğretmen yeterliliği ve kaynaştırma ile ilgili olumlu tutumlar ile ilgilidir. Genel olarak araştırmada olumlu tutumlar, normal sınıf öğretmenlerinin yeterliliği, kaynak öğretmenle işbirliği içinde çalışması ve normal öğrencilerin kaynaştırılma etkisi, okul-aile işbirliği ihtiyacına ilişkin bulguların etkileri tartışılmıştır.

Cochram (1998), normal eğitim sınıflarında kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumları belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 516 (308 normal, 186 özel eğitim) öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Özel eğitim

öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kaynaştırmaya yönelik daha iyimser veya olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Barrafato (1998), öğretmen ve ebeveyn yaklaşımları, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim ve planlama gibi faktörlerin, okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla sosyal yönden kaynaştığı ve çevrelerine uyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Avramidis, Bayliss ve Burden (1999), tarafından yapılan araştırmada, başarılı kaynaştırma uygulamalarının olumlu eğitimci tutumlara bağlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubunu üniversitenin eğitim fakültesinden mezun 155 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya yönelik tutumların olumlu olduğu görülse de, öğrencilerin özür derecesine göre değiştiği görülmüştür. Ayrıca duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların diğer özel gereksinimli çocuklara göre daha fazla kaygı yarattığı belirlenmiştir.

Mastropieri ve Scruggs (2000), kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşlere sahip olan öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrencilere uygun öğretim programı hazırlamamalarının ve uygulama konusunda da yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumun da kaynaştırma uygulaması önünde bir engel oluşturduğunu ve kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin genel eğitimde zorlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Yekta, 2010: 35).

Kuester (2000) çalışmasında, olumlu öğretmen tutumlarının problem davranışları azalttığını bulmuştur. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu özür türünün de problem davranış üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Akt: Yekta, 2010: 35).

Cook, Tankersley, Cook, Landrum (2000) yaptıkları çalışmalarında, engelli öğrencilere yönelik tutumları incelemişlerdir. Öğretmen tutumları, ilgi, endişe, kayıtsızlık ve reddedilme olmak üzere dört kategoride araştırılmıştır. Yapılan ki kare analizleri sonucunda engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretim deneyimi ile tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Kaynaştırma sınıflarında öğretim deneyimine sahip

olma ile kaynaştırmaya aday engelli öğrenciler için duyulan endişe arasında yüksek oranda ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, kaynaştırma deneyiminin etkisi, özel eğitimdeki resmi eğitim, işbirliği, sınıftaki özel eğitim personelinin desteği ve sınıf mevcudunun engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik endişe ve reddetme tutumlarını etkilediğini göstermiştir.

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), yaptıkları çalışmalarında hizmet öncesi ve sonrasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almış, kaynaştırma konusunda deneyim sahibi olan öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını gözlemişlerdir. Bulgular, kaynaştırmaya yönelik tutumların oluşmasında mesleki gelişimin önemini göstermiştir.

Cook (2001), bu araştırmasında engelli öğrencilere yönelik tutumların engelin türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. 70 sınıf öğretmenin kaynaştırmaya yönelik ilgi, endişe, kayıtsızlık ve reddetme tutumları araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmen tutumlarının öğrencilerin engel türünün şiddetine ve beklentilerine göre değiştiğini göstermiştir.

Tracie (2009), yaptığı çalışma ile normal eğitim sınıflarındaki ağır derecede engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik tutumları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan anket, engelli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını, öğrenci engelinin ağırlığına, öğretmen tipine ve öğretmenin ağır engelli öğrencilerle çalışmış olma durumuna göre değişip değişmediğini sorgulamıştır. Araştırma 113 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Engelli Bireylere Yönelik Öğretmen Tutumları” anketini uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen tutumlarının öğrencinin engel türünün şiddetine göre önemli bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında da tutumların anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Ebeveyn Tutumları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Turnbull, Winton, Blacher, Salkind (1982), kaynaştırma uygulaması yapılan bir anaokulunda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ebeveynlerin, aynı programda engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin kaynaştırmayı desteklediklerini bulmuşlardır. Her iki gruptaki ebeveyn de kaynaştırmanın en büyük yararının öğrencilerin sosyal gelişiminde görüldüğünü belirtmişlerdir. Ebeveynlerin en büyük endişesinin, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği, çocukların kaynaştırma ortamında ihtiyaç duydukları bireysel eğitimi alıp almama ve eğitim müfredatıyla ilgili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynlerin tutumlarını, kalıp yargılar, korkular ve dedikoduların önemli miktarda etkilediği görülmüştür (Akt: Kuz, 2001:29-31).

Abramson ve arkadaşlarının (1983) öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ile yaptıkları görüşme sonuçlarında ailelerin %40'ı kaynaştırmaya olumlu bakarken %37'si olumsuz bulmuş, %23'ü ise kararsız kaldığı görülmüştür. Aynı çalışmada ailelerin yarısı kısmi kaynaştırmanın çocukları için daha yararlı olduğunu belirtirken, bir bölümü tam kaynaştırmayı desteklemiştir (Akt: Kuz, 2001: 29).

Hayes ve Gunn (1988) 105 sınıf öğretmeni ve 41 ebeveyne kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği uygulamıştır. Çalışmalarını kaynaştırma programı uygulanan ve uygulanmayan iki okuldaki örneklem grubuyla yapmışlardır. Kaynaştırma programının olduğu okulda bulunan öğretmen ve ailelerin, kaynaştırma programı olmayan diğer okuldaki deneklere göre daha olumsuz bir tutum izledikleri görülmüştür. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklarla çalışmış olma deneyimi ile olumlu tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Galant ve Hanline (1993), yaptıkları araştırma ile kaynaştırma ortamlarının engelli çocukların büyüme ve gelişimini desteklediğini ve hükümet politikasının en az kısıtlayıcı ortamları savunduğunu göstermişlerdir. Kaynaştırma ortamındaki çocukların ebeveynleri, akranlarının alay, sözlü taciz gibi olumsuz etkileşimler dışında kaynaştırma ortamlarının çocukların sosyal iletişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Gottlieb ve Leyser (1996), normal sınıflardaki öğrencilerin anne-babalarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları on yıl arayla iki kez değerlendirmişlerdir. Her iki değerlendirmede de ailesinde engelli birey bulunan anne-babaların tutumları ile ailesinde engelli birey bulunmayan anne-babaların tutumları karşılaştırılmıştır. Ailesinde özürlü birey bulunan ailelerin ikinci değerlendirmede olumlu tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Ailesinde özürlü birey bulunmayan ailelerin tutumlarında ise değişiklik bulunmamıştır (Akt: Öncül, 2003: 12).

Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman (1998), yaptıkları araştırma sonucunda kaynaştırma uygulamalarının etkinliği konusunda fikir birliği olmadığını, bu konuda iki ayrı grup oluştuğunu göstermişlerdir. Birinci grup, kaynaştırma programlarının öğrencilerin sosyal ve akademik beceriler kazanmasına ortam sağladığı savunurken ikinci grup ise akademik becerilere en iyi özel programlarla sınıf dışında ulaşabileceği ve kaynaştırma programlarının kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının farklı değişkenler tarafından etkilendiğini göstermiştir.

2.2.3. Akademik Becerilerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Blazevic (1972), öğretmenlerin, özel eğitim sınıflarının normal sınıf ortamlarına göre daha fazla akademik, sosyal ve mesleki yardımlar sağladığını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, normal sınıflarda akademik becerileri kazanma konusunda zorlandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların davranışlarını normal çocuklara göre farklı olarak algılamakta ve bu çocukları sınıfta düzen bozucu olarak görmektedirler (Akt: Atay, 1995: 19).

Nancy ve Slavin (1983) yapmış oldukları “Hafif düzeydeki engelli öğrencileri kaynaştırmanın akademik ve sosyal sonuçları” adlı araştırmalarında başarıyı artırmak, sosyal ve duygusal uyumu ve akademik açıdan engelli öğrencilerin engelsiz sınıf

arkadaşları tarafından sosyal anlamda kabul edilmesini sağlamak için tasarlanan programların sonuçlarını ele almışlardır. Bu araştırma, bireyselleştirilmiş eğitimle ya da akademik engelli öğrencilerin duygusal uyumu, davranışları, benlik saygıları ve başarıları için iyi hazırlanmış kaynaklarla desteklenen düzenli sınıflara yerleştirilmelerini önermektedir. Deneysel çalışmalar, işbirliğine dayalı öğrenme ve bireysel eğitim programlarının benlik algısını, kaynaştırılmış akademik engelli öğrencilerin davranışlarını ve engelli olmayan sınıf arkadaşları tarafından kabullerini geliştirdiğini göstermiştir.

Weiner (1985), kaynaştırma ortamına devam eden ve etmeyen hafif derecede engelli öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırıldığı 50 araştırmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda, kaynaştırma sınıflarına devam eden öğrencilerin akademik başarı düzeyinin %80, özel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin ise akademik başarı düzeyinin %50 olduğu belirlenmiştir (Akt: Ünsal, 2007: 2).

Conway ve Gow (1988) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenlerin sınıftaki diğer normal öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerini azalttığını belirtmişlerdir. Kaynaştırmanın etkili olabilmesi için grup öğretim tekniklerinin (işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi, karşılıklı öğrenme) uygulanması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca kaynaştırma ortamında akademik ve sosyal beceri öğretiminin özel sınıfta başlayıp normal sınıf ortamında uygulanması ve desteklenmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Scruggs ve Mastropieri (1992), etkili kaynaştırma stratejilerinin hafif düzeydeki engelli öğrencileri başarısındaki etkisini incelemiştir. Yapılan deneysel araştırmalarda etkili kaynaştırma stratejilerinin hafif derecedeki öğrencilerin özelliklerinin ortaya koymuş olduğu dikkat eksikliği, hafıza ve zeka seviyelerini, dil ve sosyal, duygusal davranışlarını, isteklendirme ve temel öz bakım becerilerini, örgütsel ders çalışma becerilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarındaki sorunun, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve kişilik özelliklerini hesaba katmayan eğitim yöntemlerinin kullanılması olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin özelliklerinden dolayı dikkatlerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin etkili eğitim modelleri ile ortamları

düzenleyerek materyalleri sırasına uygun kullanmaları, ilgili müfredat ve kaynaklara başvurmaları gerektiğini vurgulanmıştır (Akt: Sanır, 2009: 24).

Fuchs, Fuchs ve Fernstrom (1993)'nün yaptıkları çalışmanın amacı, matematik öğretimi için öğrencilerin özel eğitim kaynak odalarından normal sınıf ortamlarına geçişi başarılı bir şekilde hazırlama sürecini uygulamaktır. Bunun için 42 hafif engelli öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Öğrencilerin matematik seviyeleri çalışma öncesi ve sonrası müfredata bağlı olarak öğretmenler tarafından ölçülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin kaynak odada geçen zamanı değişmez iken deney grubu öğrencilerinin kaynak odada geçen zamanı sürekli azaltılmıştır. Zaman verileri, deney grubu öğrencilerinin kaynak odada daha iyi performans gösterdiğini, sınıf ortamında ilerlemelerinin durduğunu göstermiştir. Bu durumun kaynaştırma eğitimi politikasına ters düştüğü, ayrı eğitim ortamlarının öğrencilerin akademik becerileri kazanması açısından normal sınıf ortamındaki kaynaştırma uygulamalarına göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Buyse ve Donald, (1993) çalışmalarında, kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarını içeren 22 araştırmayı gözden geçirmişlerdir. Bu araştırmalarda kaynaştırmanın özellikle engelli öğrencilerin akademik becerileri ve sosyal kabulleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığını belirtmişlerdir. Sözü edilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde, akranları ile aynı sınıfta okuyan engelli öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmüş ve bu öğrencilerin matematik ve okuma becerilerinin, ayrıştırılmış sınıflarda okuyan engelli akranlarınınkine göre normal gelişim gösteren akranlarının becerilerine daha fazla yaklaştığı vurgulanmıştır (Akt: Ünsal, 2007: 2).

Sharpe (1994) tarafından, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarındaki normal gelişim gösteren akranlarının akademik gelişimlerine olan etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerle, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan genel eğitim sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler dil, okuma, sanat ve matematik gibi çeşitli alanlardaki becerileri açısından karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Akt: Turhan, 2007: 31).

Schulz ve Carpenter (1995) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum içinde olmaları ve kaynaştırma ortamını desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında, kaynaştırma öğrencisinin başarısı ile öğretmenin başarı beklentisinin birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin başarı beklentisi yüksek düzeydeyse, öğrencinin başarılı; düşük düzeydeyse, kaynaştırma öğrencisinin başarısız olduğu ifade edilmiştir (Akt: Yekta, 2010: 35).

Morse (1996), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının nerede karşılanması gerektiği ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerinin hem akademik hem de duygusal olarak düzenli sınıflara kaynaştırılmasının onlar açısından faydalı olacağı belirtilmiştir.

Cartwright, Cartwright ve Ward (1985) yaptıkları araştırma ile özel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim sınıflarındaki benzerlerinden daha başarılı olmadıklarını göstermiştir. Madden ve Slavin (1983) hafif engelli çocukların normal eğitim sınıflarında, ayrıştırılmış sınıflarındaki benzerlerinden daha fazla akademik beceri kazandığını göstermiştir (Akt: Jobe, Rust ve Brissie, 1996).

Johns Hopkins Üniversitesi'nde kaynaştırma ortamlarının etkililiğini değerlendirmek amacı ile yapılan bir çalışmada ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflara devam eden engelli öğrencilerin akademik başarıları engelli olmayan akranlarının akademik başarıları ile karşılaştırılmıştır. Gün boyu süren ve "Herkes için Başarı" adı altında uygulanan program sonucunda her iki grubun okuma becerilerinde ve dramatik oyun becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç, uygun kaynaklar sağlandığında tüm öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanabileceğini göstermektedir (www.weac.org/resource/june96/speced.htm; Akt: Ünsal, 2007: 2).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Samsun'da bulunan ilköğretim okullarının 1. kademesinde uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır.

Betimsel araştırmalarda, bir konudaki mevcut durum araştırılır. Bir araştırma evreni belirlenir ve çoğu zaman bu evrenden bir örneklem alınır. Bu örneklem bir ya da birkaç değişken açısından incelenir. Bağıntısal araştırmalarda ise, iki ya da daha fazla değişkenin aralarında bir ilişki olup olmadığı; bir ilişki bulunması durumunda ise, bu ilişkinin ne düzeyde olduğu incelenir. İki değişken arasındaki ilişki, biri arttığında diğersinin de artması şeklinde olabileceği gibi (olumlu/pozitif); biri arttığında diğersinin azalması (olumsuz/negatif) şeklinde de olabilir (Kırcaali-İftar, 2006; Akt: Orhan, 2010: 28).

Bu çalışma, ilköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi yönüyle betimsel, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri ile öğretmen ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi yönüyle de bağıntısal bir çalışmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde, resmi ilköğretim okullarının 1. kademesinde özel eğitim gerektiren öğrencilere kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleri ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu belirlemek amacıyla, Samsun Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile görüşülmüş ve Samsun ili merkez ilçede, hangi okulda ne kadar kaynaştırma öğrencisi olduğu bilgisi RAM Müdürlüğü'nden alınmıştır. RAM' dan alınan listedeki okullarla telefon ile iletişim kurularak ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sayısı öğrenilmiştir. Örneklem seçiminde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilecek olan ilköğretim okulları, sosyo-ekonomik ve kültürel durumları dikkate alınarak alt düzey, orta düzey ve üst düzey olarak üç gruba ayrılan bölge okulları arasından olmuştur. Ulaşımın kolaylığı, zamanın sınırlı olması, ekonomik faktörler gibi nedenlerden dolayı okullar, amaçlı olarak seçilmiştir. Samsun merkez ilçelerdeki sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 25 ilköğretim okulunda toplam 145 kaynaştırma öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 145 kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmenlerine ve ebeveynlerine veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama formlarının 100 tanesi geri dönmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, 100 kaynaştırma öğrencisi, 100 sınıf öğretmeni ve 100 ebeveyn oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında 100 tam zamanlı eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci için form doldurulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

ÖĞRENCİ	CİNSİYET					
	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
YAŞ	f	%	f	%	f	%
7 yaş	1	1	1	1	2	2
8 yaş	6	6	6	6	12	12
9 yaş	5	5	11	11	16	16
10 yaş	9	9	19	19	28	28
11 yaş	11	11	24	24	35	35
12 yaş	3	3	4	4	7	7
TOPLAM	35	35	65	65	100	100

Tablo 1 incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin % 35'inin kız, %65'inin erkek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında;

%2'sinin 7 yaş, %12'sinin 8 yaş, %16'sının 9 yaş, %28'inin 10 yaş, %35'inin 11 yaş ve %7'sinin 12 yaş olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımları

Okullar	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
1-23 Nisan İlköğretim Okulu	1	2	2	4	1
2-Gülsüm Sami Kefeli İlköğretim Okulu			3		2
3-İlkadım İlköğretim Okulu			2	1	6
4-Alparslan İlköğretim Okulu			1		1
5-İstiklal İlköğretim Okulu			1	1	
6-Mustafa Kemal İlköğretim Okulu				2	1
7-Belediye İlköğretim Okulu	1	2		2	
8-30 Ağustos İlköğretim Okulu					1
9-Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim O.			1	4	2
10-İlyasköy Türk-iş İlköğretim Okulu	3	2	2	2	3
11-Seyfi Demirsoy İlköğretim Okulu				1	1
12-Fahrettin Ulusoy İlköğretim Okulu				2	
13-Bayındır İlköğretim Okulu					1
14-Kocatepe İlköğretim Okulu		1	1		1
15-Canik Fatih İlköğretim Okulu					4
16-100. Yıl İlköğretim Okulu	1	2	1	1	
17-Fatih Temiz İlköğretim Okulu		1		1	2
18-Hasköy Cumhuriyet İlköğretim Okulu		1	2	2	4
19-Toptepe Canik İlköğretim Okulu		1		1	
20-Kutlukent 80. Yıl İlköğretim Okulu				2	1
21-Kutlukent Şehit Uğur Birinci İ.O.				1	
22-Tekkeköy İlköğretim Okulu					2
23-Tekkeköy 19 Mayıs İlköğretim Okulu	1			1	
24-Kamuran Çelik İlköğretim Okulu	1		1		1
25-Dr. Lutfiye-Kenan Yılmaz İ.O.			1		
f	8	12	18	28	34
%	8	12	18	28	34

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin % 8'inin 1. sınıf, % 12'sinin 2. sınıf, %18'inin 3. sınıf, %28'inin 4. sınıf ve %34'ünün 5. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek için “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” ve öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini tespit etmek için ise; “Temel Akademik Beceri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu, öğretmenler ve ebeveynlerin, kişisel bilgilerinin toplaması amacı ile kullanılmıştır. Bu amaçla, ebeveynler için hazırlanan formda ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyleri, çalışma durumları, kaynaştırma eğitimi sakıncalı bulup bulmadıklarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğretmenler için düzenlenen formda ise yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, kaynaştırma konusunda eğitim alma durumları, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev alma durumları, öğrencilerin yaş ve cinsiyetine ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği: Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Gönül Kırcaali-İftar'ın “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” adlı çalışması ve Mehmet Özyürek' in “Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” adlı çalışmalarından yararlanılarak, Nesrin Özbaba (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmıştır. Tutum ölçeğini bir hafta ara ile iki kez uygulayan araştırmacı, elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiyi Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplamıştır. Analiz sonucunda korelasyon katsayısı .97 olarak bulunmuş, tutum ölçeğinin güvenilir

olduğu sonucuna varılmıştır. Testin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Spearman Brown iç tutarlılık katsayısının .90, ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .92 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu katsayılardan yola çıkılarak testin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tutum lği 30 maddeden oluşmaktadı. lğin derecelendirilmesi 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Katılıyorum, 4-çok katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum şeklinde düzenlenmiş olup olumsuz maddelerde tam tersi bir kodlamaya gidilmiştir. lğin 12 maddesi olumlu ifadelerden oluşurken 18 maddesi olumsuz ifadelerden oluşmaktadı. Ölçekten alınabilecek olası en düşük puan 30; en yüksek toplam puan 150'dir. Puan azaldıkça, tutum olumsuzlaşmaktadı. Ölçekten alınabilecek ortalama puan 90'dır. Ölçekte “.Normal sınıfta bulunmak, zrl öğrencinin gelişimini hızlandırır”, “.zrl öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir” gibi maddeler bulunmaktadır.

3.3.3. Temel Akademik Beceri lği: Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan ğrencilerin Uyumsal Davranışları lği (AAMD Adaptive Behavior Scale, 1974; AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version, 1975) zihinsel engelli bireyler için kullanılmak üzere geliştirilmiş bir davranış derecelendirme lğidir. Bu lek, bir bireyin kişilik özelliklerini, temel akademik becerilerini ve bazı sosyal davranışlarının diğerleriyle karşılaştırılmasını sağlayacak bilgiler elde etmemize yarar. Ölçek, Shirley Epir tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Ankara'daki alt özel sınıflardaki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara uygulanmıştır (Epir: 1976: 1).

Ölçek iki bölümden oluşmaktadı. 1. bölüm 63, 2. bölüm 33 maddeden oluşmaktadı. Bu araştırmada kullanılan “.Temel Akademik Beceri lği”, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini yansıtan dil gelişimi ve sayı-zaman alt boyutları ile ilgili maddeler alınarak Zeynep Tıraş (2000) tarafından oluşturulmuştur.

lğin güvenirliğine ilişkin bulgular, lğin eğitilebilir zihinsel engelli ğrencisi olan 15 öğretmene bir ay ara ile iki defa uygulanması sonucu elde edilmiştir. İki uygulama

sonrasında ölçeğin tutarlılık katsayıları, ifade alt boyutu için .82; anlama alt boyutu için .85 ve sayı-zaman alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliliği uzman görüşü ile belirlenmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki on uzman ve sınıf öğretmeninden, ölçekteki maddelerin kapsam bakımından uygunluğunu, anlatım bakımından anlaşılabilirliği ve alt problemleri çözümlmek için gerekli bilgileri toplamaya yeterli olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar ve öğretmenlerle yapılan sözlü görüşmeler sonunda maddelerin uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin maddeleri gelişimsel bir sıraya göre düzenlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin bir alt boyutunda, bir puan ne kadar yüksek olursa, kaynaştırma öğrencileri için davranışın o derece olumlu ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ölçekte normatif verileri elde etmek için ortanca tabloları kullanılmıştır. Ortanca, bir normatif örneklemin dağılımının orta noktasıdır. Bu puan çoğu kez grubun tipik olarak tanımlanacak bireyini belirtmek için kullanılır. Ortancanın altında alınan puan, o davranışın kazanılmadığını ifade etmektedir (Epir, 1976: 23).

Ölçekte iki tip madde vardır. Bunlardan birincil tipteki maddeler ile mümkün olan davranışlardan sadece birinin seçilmesi istenmektedir. Maddeler güçlük sırasına göre dizilmiş (3-2-1-0) olup bireyin yapabileceği davranış işaretlenip puanlanır.

- 1-Bazen içinde “çünkü” ve “ama” bulunan uzun cümleler kurar. ()
- 2-“Niçin”, “nasıl” ve “ne” gibi kelimeleri kullanarak soru sorar. ()
- 3-Basit cümlelerle konuşur. (x)
- 4- Cümle kuramaz. () 1 puan

İkincil tipteki maddelerde ise, birey için uygun olan davranışların işaretlenmesi istenmektedir.

- 1-Haftanın günlerini isimlendirebilir. (x)
- 2-Sabah ve öğleden sonraki kavramların doğru olarak kullanır. (x)
- 3-Gün-hafta, dakika-saat, ay-yıl arasındaki farkı anlar. ()

4-Yukarıdakilerden hiçbiri.

() 2 puan

Bazı maddelerde ise bütün davranışlar olumsuzdur. Bu davranışlardan birey için uygun olanlar seçilir. Tüm davranışlardan puanlanan davranışlar çıkartılıp puanlama yapılır. “Yukarıdakilerden hiçbiri” seçeneği işaretlenmişse en yüksek puan alınır.

1-Konuşması alçak, zayıf, fısıltı halinde veya zor işitilebilir. (x)

2-Konuşması yavaş ve duraklayaraktır. (x)

3-Konuşması hızlı ve acelecidir. ()

4-Tıkanarak, duraklayarak ve diğer düzensiz kesintilerle konuşur. ()

5-Yukarıdakilerden hiç biri. () 5-2=3 puan

3.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin analizinde, ilk olarak kişisel bilgiler formu ile elde edilen bilgiler incelenmiş ve gerekli tablolar oluşturulmuştur. “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Temel Akademik Beceri Ölçeği”nden elde edilen veriler, SPSS paket programına aktarılmış ve incelenerek gerekli kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenlerin niteliklerine uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi analizi,

2. İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ki kare testi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi bağımsız örneklem grupları t testi için .001, ki kare testi için ise .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümünde, araştırmanın denencelerini test etmek için yapılan istatistik işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1: İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları, sınıf öğretmenlerine göre daha olumludur.

Bu denence ile, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bunun için örnekleme giren öğretmen ve ebeveynlerin tutumlarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık testi (t-testi) ile yapılan istatistik analiz sonuçlarına ait sayısal bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Ebeveynlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup Türü	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Tutum_ortalama	Sınıf Öğretmeni	100	83,89	13,35	198	5,91	.000
	Ebeveyn	100	95,08	13,42	197,99	5,91	.000

P < .001

Önemli

Tablo 3'e bakıldığında ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puan ortalamaları arasındaki farkın .001 düzeyinde önemli olduğu görülmektedir (t (198)=5.91; p< .001).

Tablo 3'te yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının (\bar{x} =95.08), öğretmenlerin

tutumlarına ($x=83.89$) göre daha olumlu olduğunu göstermekte ve araştırmanın bu denencesini desteklemektedir.

Denence 2. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerinin tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki, ki kare (x^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Temel Akademik Beceri Düzeyleri- Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Temel Akademik Beceri Düzeyi		Toplam	x^2	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	21	28	49	.66	1	.416	p > .05
	%	42.9	57.1	100.0				
Olumsuz	N	26	25	51				
	%	38.5	61.5	100.0				
Toplam	N	47	53	100				
	%	47.0	53.0	100.0				

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ortanca puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu bulunmuştur ($x^2(1) = .66, p > .05$).

Tablo 4’de yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, ilköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki olmadığını; öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediğini göstermekte ve araştırmanın bu denencesini desteklememektedir.

Denence 2a. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki, ki kare (χ^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Dil Gelişimi Beceri Düzeyleri - Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Dil Gelişimi Beceri Düzeyi		Toplam	χ^2	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	21	28	49	1.45	1	.228	p > .05
	%	42.9	57.1	100.0				
Olumsuz	N	28	23	51				
	%	54.9	45.1	100.0				
Toplam	N	49	51	100				
	%	49.0	51.0	100.0				

Tablo 5 incelendiğinde, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ortanca puanları arasında farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı bulunmuştur ($\chi^2(1) = 1.45, p > .05$).

Tablo 5’de yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın bu denencesini doğrulayıcı nitelikte değildir. Yani, İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki olmadığı; öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Denence 2b. İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin sayı-zaman beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki, ki kare (χ^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarına Göre Sayı-Zaman Beceri Düzeyleri - Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Sayı-Zaman Beceri Düzeyi		Toplam	x ²	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	15	34	49	.00	1	.935	p > .05
	%	30.6	69.4	100.0				
Olumsuz	N	16	35	51				
	%	31.4	68.6	100.0				
Toplam	N	31	69	100				
	%	31.0	69.0	100.0				

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ortanca puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu görülmüştür ($x^2(1) = .00$, $p > .05$).

Tablo 6’da yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, ilköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin sayı-zaman beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki olmadığını; öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediğini göstermekte ve araştırmanın bu denencesini reddetmektedir.

Denence 3. İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitime yönelik ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki, ki kare (x^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Akademik Beceri Düzeyleri - Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Temel Akademik Beceri Düzeyi		Toplam	x ²	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	30	18	48	8.90	1	.003	P < .05
	%	62.5	37.5	100.0				
Olumsuz	N	17	35	52				
	%	32.7	67.3	100.0				
Toplam	N	47	53	100				
	%	47.0	53.0	100.0				

Tablo 7 incelendiğinde, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ortanca puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu bulunmuştur ($\chi^2(1) = 8.90$, $p < .05$).

Tablo 7’de yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiğini, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğünü göstermekte ve araştırmanın bu denencesini desteklemektedir.

Denence 3a. İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki, ki kare (χ^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Dil Gelişimi Beceri Düzeyleri - Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Dil Gelişimi Beceri Düzeyi		Toplam	x ²	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	30	18	48	6.73	1	.009	P < .05
	%	62.5	37.5	100.0				
Olumsuz	N	19	33	52				
	%	36.5	63.5	100.0				
Toplam	N	49	51	100				
	%	49.0	51.0	100.0				

Tablo 8 incelendiğinde, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ortanca puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu görülmüştür ($x^2(1) = 6.73$, $p < .05$).

Tablo 8’de yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın bu denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Yani, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeylerinin yükseldiği, olumluluk düzeyi azaldıkça beceri düzeylerinin düştüğü anlaşılmaktadır.

Denence 3b. İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu denence ile ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilerin

sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki, ki kare (χ^2) testi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Göre Sayı-Zaman Beceri Düzeyleri - Ki Kare Testi Sonuçları

Tutum Düzeyi		Sayı-Zaman Beceri Düzeyi		Toplam	χ^2	sd	p	Anlamlılık düzeyi
		Yüksek	Düşük					
Olumlu	N	19	29	48	3.17	1	.075	P > .05
	%	39.6	60.4	100.0				
Olumsuz	N	12	40	52				
	%	23.1	76.9	100.0				
Toplam	N	31	69	100				
	%	31.0	69.0	100.0				

Tablo 9 incelendiğinde, ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ortanca puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu bulunmuştur ($\chi^2(1) = 3.17$, $p > .05$).

Tablo 9'da yer alan istatistiksel bilgiler ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında bir ilişki olmadığını; öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerinin ebeveyn tutumlarına göre değişmediğini göstermekte ve araştırmanın bu denencesini reddetmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim okullarının 1.kademesinde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen ve ebeveyn tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi ile ilgili daha önce verilmiş olan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bulguların tartışılması ve yorumlanması, genellikle “Bulgular” bölümündeki açıklamalara paralel olarak yapılmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinde, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları karşılaştırılmıştır. Bulgular, “İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, sınıf öğretmenlerine göre daha olumludur” denencesini destekler nitelikte çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmen tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerine birçok araştırma yapıldığı (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kaya, 2003; Kuz, 2001), bu araştırmalarda öğretmenlerin tutumlarının genellikle olumsuz yönde olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda ise, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfın mevcudunun (Mandell ve Strain, 1978, Cook v.d., 2000), özel gereksinimli öğrencinin engel türü ve derecesinin (Ward, Center, Bochner, 1994; Atay, 1995; Avramidis, Bayliss, Burden, 1999; Özbaba, 2000; Cook, 2001; Tracie, 2009), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi ve aldığı destek hizmetlerin (Myles ve Simpson, 1989; Monahan v.d., 1996; Temel, 2000; Kuz, 2001; Kaya, 2003; Orel, Töret, Zerey, 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili deneyim ve etkileşiminin (ED 289885,1985: 4; Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 271) öğretmen tutumları üzerinde etkileri olduğu görülmüştür.

Literatürden elde edilen bu bilgiler, öğretmen tutumlarının neden olumsuz olduğunu destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu tespit, ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarını, normal eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim görmelerini istemeleri ve kaynaştırma eğitiminin yararına inanmaları ile yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili literatürde de kaynaştırma uygulamalarına yönelik ebeveyn tutumlarının olumlu olduğu belirtilmekte (Kuz, 2001; Yigen, 2008; Temir, 2002; Öncül, 2003) ve araştırmanın bu denencesini desteklemektedir.

Bu sonuçlara göre, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu, ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci denencesinde ilköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu denence oluşturulurken olumsuz öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği ve başarı düzeyini düşürdüğüne ilişkin araştırma sonuçları dikkate alınmıştır (ED 289885, 1985: 2; Carpenter ve Schulz, 1995; Salend, 2001: 27). Ancak, araştırma sonucu elde edilen bulgular, “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini destekler nitelikte çıkmamıştır. Bu sonuç, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki olmadığını, beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediğini göstermektedir.

Literatürde, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda ise, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005: 60; Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 268; Sanır, 2009), öğrencinin engel türü ve derecesinin (Sucuoğlu ve

Kargın, 2006: 279), öğretmenlerin başarı beklentisinin (Schulz ve Carpenter, 1995), normal sınıfların kalabalık olmasının (Tıraş, 2000: 71) öğrencilerin beceri düzeylerini etkilediği görülmüştür. Bu sonuçların, araştırma denencemizle doğrudan ilişkisi olmasa da araştırmada ortaya çıkan bu bulguyu desteklediği söylenebilir. Sağlıklı bir yorum ancak, daha geniş bir örneklem grubuyla ve diğer değişkenleri dikkate alan yeni araştırmalarla yapılabilir.

İkinci denencemizin bir alt boyutu olan “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini, araştırma bulguları desteklememektedir. Bu sonuç, öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, öğrencilerin bu beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Literatüre bakıldığında, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini etkileyen başka değişkenlerin olduğuna ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, her çocuğun öğrenme hızının farklı olduğu, bazı çocukların dil ve konuşma gelişimini destekleyecek yeterli örnek ve ortamlardan yoksun bulunduğu (Eripek, 1993: 95), kaynaştırma öğrencilerinin okumayı geç öğrenmelerinden dolayı okuduğunu anlamada yetersiz kaldıkları (Jordan, 1976; Akt: Eripek, 1993: 96), öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde öğrencinin engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet alanlarının etkili olduğu (Akçamete v.d., 2003; Akt: Ekşi, 2010: 50) görülmüştür. Ayrıca, Eripek 1983 yılında yaptığı araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin dil gelişimi alanında yetersiz olduğunu, 4. ve 5. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin okuma düzeyinin 1.ve 2. sınıf düzeyinde kaldığını belirlemiştir (Akt: Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998: 166). Öğrencilerin dil gelişim düzeylerini etkileyen bu değişkenler de dikkate alınarak öğretmen tutumlarının etkisini incelemeye yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Araştırma bulguları, ikinci denencemizin diğer alt boyutu olan “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini reddetmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, öğrencilerin bu beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre

değişmediğini göstermektedir. Literatürde bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, kaynaştırma öğrencilerinin sayısal becerilerde engel durumlarından dolayı başarısız olduklarını göstermiştir (Sanır, 2009; Batu, 1998). Eripek, (1993: 98), öğrencilerin bu başarısızlığını sayısal derslerdeki muhakemenin okuma ve kavramaya bağlı olması ve yetersiz, uygun olmayan yöntemlerin kullanılması ile açıklamaktadır. Gerek bu konuda yapılan çalışmalar, gerekse diğer literatür bilgileri, araştırmanın bu denencesi ile ilgili bulguları destekler niteliktedir.

Bu sonuçlara göre, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik (dil gelişimi ve sayı-zaman) beceri düzeylerinde öğretmen tutumlarının bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin bu becerilerini etkileyen başka faktörlerin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesinde, kaynaştırma öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerine ebeveyn tutumlarının etkisi incelenmiştir. Bulgular, “İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini destekler niteliktedir. Bu sonuç, ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiğini, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Literatürde bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da araştırmanın bu denencesini desteklemektedir. Bu çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma gibi temel akademik becerileri normal arkadaşlarıyla birlikte öğrenmelerini istedikleri, okulda verilen kaynaştırma eğitimini önemsedikleri ve bu sürece katılmak istedikleri görülmüştür (Çelik, 2003; Sanır, 2009). Batu (1998: 114), araştırmasında ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilendiklerinde, ev ödevlerine yardım ettiklerinde çocuklarının daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Araştırma bulguları, üçüncü denencemizin bir alt boyutu olan “İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimi beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini destekler niteliktedir. Bu sonuç, ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin dil gelişimi beceri

düzelelerinin yükseldiğini, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu konuyla ilgili literatürde de buna benzer bulgulara rastlanmıştır. Ebeveynler, çocuklarının geleceğinden endişe duydukları için çocuklarının bazı temel becerileri özellikle çocuğun bağımsız işlevlerde bulunabilmesi ve tehlikelerden korunabilmesi için gerekli olan “dur”, “giriş”, “dikkat”, “ölüm tehlikesi” gibi bazı uyarıcı işaretleri okuyabilmeleri yönünde yeterli okuma becerisini kazanması için daha fazla uğraşmaktadır (Eripek (1993: 98). Bu nedenle, ebeveynlerin öğretmenler ile işbirliği içinde çalıştığı, çocuklarıyla ilgilendikleri ve ev ödevlerine yardım ettikleri düşünülebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin bu becerileri kazanabilmeleri için bazı ek uygulamalara ihtiyaç duyduğu da bilinmektedir. Ebeveynler, çocuklarının bu ihtiyacını, normal eğitim sınıfları dışında özel eğitim kurumları tarafından verilen destek eğitim hizmetleri ile gidermesini sağlayabilir. Gerek bu konuda yapılan çalışmalar, gerekse diğer literatür bilgileri, araştırmanın bu denencesini doğrular niteliktedir.

Üçüncü denencemizin diğer alt boyutu olan “İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öğrencilerin sayı ve zaman beceri düzeyleri artmaktadır” denencesini, araştırma bulguları reddetmektedir. Bu sonuç, kaynaştırma öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, öğrencilerin bu beceri düzeylerinin ebeveyn tutumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Literatürde, öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerini etkileyen başka değişkenlerin olduğuna ilişkin çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, kaynaştırma öğrencilerine yönelik aritmetik (sayı-zaman), öğretiminde parmakla sayma gibi yetersiz ya da uygun olmayan yöntemlerin uygulanmasının, dikkatsizlikten kaynaklanan yanlışlıkların ve öğrencilerin okuma hatalarının (Cruickshank, 1948 ve Kirk, 1964; Akt: Eripek, 1993: 98) öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeylerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin okul yaşamları sonunda ulaşabilecekleri akademik başarı düzeyinin muhtemelen iki ile altıncı sınıf düzeylerinde kaldığı belirtilmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998: 166). Bu sonuçların sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi için, bu değişkenleri dikkate alan yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bu sonuçlara göre, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik ve dil gelişimi beceri düzeylerinin ebeveyn tutumlarına göre değiştiği, ebeveyn tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça beceri düzeylerinin yüksek, olumluluk düzeyi azaldıkça da düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerini yükseltme açısından değerlendirildiğinde, araştırmada denenen öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik beceri düzeylerini etkilemediğini, ebeveyn tutumlarının ise akademik ve dil gelişimi düzeylerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin beceri düzeylerini yükseltmede başka değişkenlerin etkili olduğu ve bu değişkenlerin de incelenmesi gerektiği görülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Samsun'daki ilköğretim okulları 1. kademedeki uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada üç önemli sonuç elde edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılık ($p < .001$) bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimine ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

İlköğretim 1. kademe kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri ve alt boyutları olan dil gelişimi ve sayı zaman beceri düzeyleri ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki olmadığı; öğrencilerin bu beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin temel akademik ve dil gelişimi düzeyleri, ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına göre farklılık göstermektedir. Yani; ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça, öğrencilerin temel akademik ve dil gelişimi beceri düzeylerinin yükseldiği, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında bir ilişki olmadığı, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Bu sonuçlar, beklentiye tam olarak uygun

düşmemekle birlikte bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sağlıklı bir yorum yapabilmek için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları dikkat alınarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- İlköğretim öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin, öğrencilerin engel türü ve özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri sağlanarak kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunabilir.
- 2- Kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında öğrenci sayısı azaltılarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine daha fazla zaman ayrılması sağlanabilir.
- 3- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine öğretimi planlama, öğrencinin özelliklerine göre eğitim ortamını düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama gibi uygulamalara yönelik öğretmenlere daha fazla bilgi verilebilir.
- 4- Kaynaştırma öğrencilerine temel akademik becerilerin öğretimi yapılırken uygulanacak etkinlikler, onların seviyesine uygun ve işlevsel hazırlanabilir.
- 5- Kaynaştırma öğrencilerine beceri öğretimi yapılırken akran öğretimi, işbirliğine dayalı öğrenme, karşılıklı öğrenme gibi etkili grup yöntemlerine yer verilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1-Kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerinin farklı bağımsız değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

2-Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışlarının temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

3-Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

4-Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin çocuklarını akademik yönden destekleme becerilerini geliştirici programlarla ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyun, Ayşe Kamen, 2007. “Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Aslan, Dilek, 2008. “Ankara Kız Meslek Liseleri Nakış Bölümüne Devam eden Eğitilebilir Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler İçin Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ataman, Ayşegül, 2003. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, Ankara: Gündüz E. ve Yayınları.

Atay, Mesude, 1995. “Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Avcıoğlu, Hasan, Sevda Cebeci, Hakan Özak, Şakir Canöz, Özge Özdemir, Nilay Atkın, 2009. **İlköğretimde Özel Eğitim**, Editör: Hasan Avcıoğlu, Ankara: Nobel Yayınları.

Avramidis, Elias, Phil Bayliss, Robert Burden, 1999. “Student Teachers’ Attitudes Towards The Inclusion of Children with Special Educational Needs in The Ordinary Schools”, England: University Of Exeter.

Avramidis, Elias, Phil Bayliss, Robert Burden, 2000. “A Survey Into Mainstream Teacher Attitudes Towards The Inclusion of Children with Special Educational Needs in The Ordinary School in One Local Education Authority”, **Educational Psychology**, 20 (2).

Barrafato, Anna, 1998. “Inclusion at The Early Childhood Level: Supports Contributing to Its Success”, Canada: Concordia University.

Barton, Michele L., 1992. "Teachers' Opinions on The Implementation and Effects of Mainstreaming", (online), ED 350802, 30 Nisan 2010.

Battal, İbrahim, 2007. "Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi.

Batu, E. Sema, 1998. "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri", Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Batu, E. Sema, 2000. "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğrencilerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri", Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, No:2.

Batu, E. Sema, Gönül Kırcaali-İftar, 2005. **Kaynaştırma**, Ankara: Kök Yayıncılık.

Biber Köse, Sezer, 2009. "Web Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Kaynaştırma Eğitimindeki İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Düzeyi ile Akademik Başarılarına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Bilen, Ebru, 2007. "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri", Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bunch, Gary, Judy Lupart, Margaret Brown, 1997. "Resistance and Acceptance: Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities", (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 410713, 30 Nisan 2010.

Center, Yola, James Ward, 1987. "Teachers' Attitudes Towards The Integration of Children into Regular Schools", **The Exceptional Child**, 34.1, 41-56.

Cochram, H. Keith, 1998. "Differences in Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education As Measured by The Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms (STATİC)", (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 426548, 30 Nisan 2010.

Conway, Robert N.F.; Gow, Lyn, 1988. "Mainstreaming Special Class Students with Mild Handicaps Through Group Instruction", **Remedial and Special Education**, 9 (5), 34-40.

Cook, Bryan G., Melody Tankersley, Lysandra Cook, Timothy J. Landrum, 2000. "Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Disabilities", **Exceptional Children**, 67, 1.

Cook, Bryan, 2001. "A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities", **Journal Special Education**, 34 (4), 203-213.

Çolak, Aysun, 2007. "Kaynaştırma Uygulanan Bir Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları", Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Demirtel, Özlem, 1997. "Kaynaştırma ve Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin, Uyumsal Davranış Özellikleri ve Sözcük Dağarcığı Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Dev, Poonam C., Phillip J. Belfiore, 1996. "Mainstreaming Students with Disabilities: Teacher Perspectives in India", (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 395427, 30 Nisan 2010.

Dickens-Smith, Mary, 1995. "The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion", (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 381486, 30 Nisan 2010.

Diken, Halil İbrahim, 1998. “Sınıfında Zihin Engelli Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları”, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Diken, Halil İbrahim, Bülbin, Sucuoğlu, 1999. “Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, **Özel Eğitim Dergisi**, Cilt 2(3), 25-39.

Diken, Halil İbrahim, Emre Ünlü, Özcan Karaaslan, 2008. **Zihinsel Yetersizlik ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Alanlarında Lisansüstü Tez Bibliyografyası (1974-2008)**, Ankara: Maya Akademi.

Diken, Halil İbrahim, Funda Bozkurt, Birkan Güldenoğlu, 2009. **Türkiye Kaynaklı Özel Eğitimde Makale Bibliyografyası (1990-2009)**, Ankara: Maya Akademi.

ED 289885, 1985. “Measuring Teacher Attitudes Toward Mainstreaming”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, 30 Nisan 2010.

Ekşi, Kezban, 2010. “Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Epir, Shirley, 1976. **İlkokul Çocukları İçin AAMD Uyumsal Davranış Skalası (1974 Revizyonu) Türkçe Adaptasyon El Kitabı**, Ankara: Talim ve Terbiye Dairesi.

Eripek, Süleyman, 1993. **Zihin Engelli Çocuklar**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ertunç, Ebru Naile, 2008. “Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Fırat, Ayşegül, 1994. “ Normal Çocuğu Olan Anne-Babalar İle Zihinsel Özürlü Çocuğu Olan Anne-Babaların Zihinsel Özre Karşı Tutumları”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Fiscus, D.E., J.C. Mandell, 1997. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (İkinci Baskı)**, Editör: Gönül Akçamete, (Çev.), H.G. Şenel ve E.Tekin, Ankara: Anı Yayıncılık.

Friend, Marilyn, William D. Bursuck, 2002. **Including Students with Special Needs : A Practical Guide for Classroom Teachers**, Boston : Allyn and Bacon.

Fuchs, Douglas, Lynn S. Fuchs, Pamela Fernstrom, 1993. “A Conservative Approach to Special Education Reform: Mainstreaming Through Transenvironmental Programming and Curriculum-Based Measurement”, **Education Research Journal**, 3 vol. 30, 1, 149-177.

Fulk, Barbara J. Mushinski, Marilyn A. Hirth, 1994. “Perceptions of Special Education Program Effectiveness and Attitudes Toward Inclusion”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 374595, 30 Nisan 2010.

Galant, Kim, Mary Frances Hanline, 1993. “Parental Attitudes Toward Mainstreaming Young Children with Disabilities”, **Childhood Education**, 69.

Garvar-Pinhas, Adrienne, Liora Pedhazur Schmelkin, 1989. “Administrators’ and Teachers’ Attitudes Toward Mainstreaming”, **Remedial and Special Education**, 10 (4), 38-43.

Gök, Gönül, 2009. “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Gözün, Özlem, Ahmet Yıkılmış, 2004. “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği” , **Özel Eğitim Dergisi**, 5 (2), 65-77.

Güleryüz, Ş. Onur, 2009. “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Harasymıw, Stefan J. , Marcia D. Horne, 1976. “Effect on Inservice Trainig Intensity on Tecahers’ Attitudes Toward Mainstreaming”, **Exceptional Children**, 48, 34-39.

Harvey, D.H., A.P. Greenway, 1984. “The Self-concept of Physically Handicapped Children and Their Non-handicapped Siblings, An Empirical Investigation”, **Journal Of Children Psychology And Psychiatry**, 25, 273-284.

Hayes, Karen, Pat Gunn, 1988. “Attitudes of Parents and Teachers Toward Mainstreaming”, **The Exceptioanl Child**, 3, 31.

İmrak, Hülya Çulhaoğlu, 2009. “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Jenkinson, Josephine C., 1996. **Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities**, New York: Routledge Pres.

Jobe, Deana, James O. Rust, Jane Brissie, 1996. “Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students with Disabilities into Regular Classrooms”, **Journal Article**, 117.

Karacaoğlu, İlknur, 2008. “İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Kargın, Tevhide, 2003. “Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 160.

Kargın, Tevhide, 2004. “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi, İlkeleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5 (2), 1-13.

Kaya, Uğur, 2003. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Sınıf Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamalarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, Gönül, Yasemin Ergenekon, Ayten Uysal, 2008. “Zihin Özürlü Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama Ve Çıkarma Öğretimi”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8 (1), 309-320.

Kis-Glavas, Lelia and Others, 1996. “Teachers’ Attitudes Toward The Integration of Pupils with Intellectual Disabilities”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 408751, 30 Nisan 2010.

Kuz, Tayyar, 2001. **Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi**, Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Larrivee, Barbara, Cook, Linda, 1979. “Mainstreaming: A Study of The Variables Affecting Teacher Attitude”, **Journal Of Special Education**, 13(3), 315-324.

Mandell, Colleen J., Phillip S. Strain, 1978. “An Analysis of Factors Related to The Attitudes of Regular Classroom Teachers Toward Mainstreaming Mildly Handicapped Children”, **Contemporary Educational Psychology**, 3, 154-162.

Monahan, Robert G. And Others, 1996. “Rural Teachers’ Attitudes Toward Inclusion”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 394775, 30 Nisan 2010.

Morse, Tracy L., 1996. "Does Mainstreaming Positively Influence Academic Achievement and Self-Concept at The Elementary Level?", A Thesis, Rowan College.

Myles, Brenda Smith, Richard L. Simpson, 1989. "Regular Educators Modification Preferences for Mainstreaming Mildly Handicapped Children", **The Journal Of Special Education**, 22 (4), 479-491.

Nancy, A. Madden, Robert E. Slavin, 1983. "Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes", **Review of Educational Research**, 53 (4), 519-569.

Orel, Aysel, Gökhan Töret, Zahide Zerey, 2004. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5 (1), 23-33.

Orhan, Meral, 2010. "Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Düzeyi ile Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öncül, Nuray, 2003. "Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfa Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Önder, Mesut, 2007. "Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uygulamaların Belirlenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özbaba, Nesrin, 2000. "Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitimine Muhtaç Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Özdemir, Nilgün, 2008. “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006. M.E.B, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek, 1998. **Özel Eğitime** Giriş, Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, Mehmet, 2006. **Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi**, Ankara: Kök Yayıncılık.

Palmer, David, Sharon A. Borthwick-Duffy, Keith Widaman, 1998. “Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Significant Cognitive Disabilities”, **The Council For Exceptional Children**, 64 (2), 271-282.

Salend, Spencer J., 1998. **Effective Mainstreaming: Creating Inclusive Classrooms**, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Salend, Spencer J., 2001. **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices (4th ed.)**, Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Sanır, Hanifi, 2009. “Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Sargın, Nurten, Ali Murat Sünbül, 2002. “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları; Konya İli Örneği”, **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002**, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.

Sarı, Hakan, 2003. **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler**, Ankara: Pegem Yayınları.

Schulz, Jane B., Carpenter, C. Dale, Turnbull, Ann P., 1984. **Mainstreaming Exceptional Students: A Guide for Classroom Teachers**, Boston : Allyn and Bacon.

Scruggs, Thomas E., Margo A. Mastropieri, 1996. “Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis”, **Exceptional Children**, 63, 1.

Shotel, R.J., P.R Iano, F.J. Mcgettigan, 1972. “Teacher Attitudes Associated with The Integraiton of Handicapped Children”, **Exceptional Children**, 38(9), 677-683.

Siegel, Janna, 1992. “Regular Education Teachers’ Attitudes Toward Their Mainstreamed Students”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 354653, 30 Nisan 2010.

Siegel, Janna, Norbert Jausovec, 1994. “Improving Teachers’ Attitudes Toward Students with Disabilities”, (online), <http://eric.ed.gov/ERIC>, ED 374120, 30 Nisan 2010.

Soysal, Ali, 1996. **Okul Öncesi Eğitimi Alt Özel Sınıf ve Kaynaştırma Eğitimi**, Sinop: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.

Strain, Phillips S., Mary Margaret Kerr, 1981. **Mainstreaming of Children in Schools: Research and Programmatic Issues**, Academic Pres.

Stephens, Thomas M., Benjamin L. Braun, 1980. “Measures of Regular Classroom Teachers’ Attitudes Toward Handicapped Children”, **Exceptional Children**, 46 (4), 292-294.

Sucuoğlu, Bülbin, Osman Özokçu, 2005. “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 6 (1), 41-57.

Sucuoğlu, Bülbin, 2006. **Etkili Kaynaştırma Uygulamaları (Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında)**, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoğlu, Bülbin, Tevhide Kargın, 2006. **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları/Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**, İstanbul: Morpa Yayınları.

Şahin, Semra, 2000. “Engelli Çocukları Olan Annelerin Çocuklarına Karşı Tutumlarının Çocuklarının Yeterlik Alanları ve Sorun Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Şekercioğlu, Bilge, 2010. “İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Temel, Z. Fulya, 2000. “Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 148-155.

Temir, Deniz, 2002. “Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tıraş, Zeynep, 2000. “Ayrıştırma ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tracie, Davis. 2009. “General and Special Educators’ Attitudes Toward Student with Severe Disabilities Included in The Regular Education Classroom”, Walden University, 119.

Turhan, Ceyda, 2007. “Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Türkoğlu, Yusuf Kurtuluş, 2007. “İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uysal, Ayten, 1995. “Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ünsal, Pınar, 2007. “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Arttırmak İçin Uygulanan İki Farklı Müdahale Yaklaşımının Etkililiklerinin Karşılaştırılması”, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ward, James, Yola Center, Sandra Bochner, 1994. “A Question of Attitudes: Integrating Children with Disabilities into Regular Classrooms?”, **British Journal Of Special Education**, 21(1), 34-39.

Yekta, Yeliz, 2010. “Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan İlköğretim Okullarında Devam eden Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitim Yaşantılarına Yönelik Görüşlerinin Betimlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yigen, Sibel, 2008. “Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne- Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Zağlı, Ülkü, 2010. “Sakarya İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

<http://ttkb.meb.gov.tr/yonetmelik> (10 Mart 2010)

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.55.00.08/

21.05.2010 - 17199

Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 14/05/2010 tarihli ve 4226 sayılı yazısı.

Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Sevim KUGU**'nun "İlköğretim I.Kademe Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu araştırmasını, İlimiz İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy İlçelerindeki İlköğretim Okulu 1.kademe sınıf öğretmenlerine anket uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket soruları müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 21/05/2010 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anketin; ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Sevim KUGU** tarafından İlimiz İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy İlçelerinde bulunan İlköğretim okullarının 1. kademe sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi hususunu;

Oturularınıza arz ederim.

Ömer OKUYUCU
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
21/05/2010

Ramazan AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Yazı (1 Sayfa)

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Valilik Binası Kat:3 SAMSUN
Santral : 4358063 - 4358064 - 435 54
Faks : 4319376 - 4324854 - 4320609
E-posta : samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi:C.BOLAT-Kültür memuru
İnternet Adresi: <http://samsun.mem.gov.tr>

EK 2: ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu anket; Samsun’da İlköğretim 1. kademedede, sınıfında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinizi almaktır. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Sevim KUĞU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İlköğretim- Sınıf Öğrt. Yüksek Lisans Öğr.

Açıklama:Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup boşlukları doldurunuz ve gerekli yerleri “X” ile işaretleyiniz.

Okulunuzun Adı:	
Öğrencinizin Cinsiyeti:	Öğrencinizin Yaşı:

Cinsiyetiniz: () Erkek () Bayan	
Meslekteki Kıdem Yılı:	Yaşınız:
Eğitim Düzeyiniz: () Lise () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans-Doktora	
Daha önce kaynaştırma programı uygulanan bir sınıfta görev yaptınız mı? () Evet () Hayır	Evitse ne kadar süre:
Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitiminiz var mı? () Evet () Hayır	Evitse ne tür bir eğitim aldınız ? () Hizmet içi Eğitim () Lisans Eğitiminde () Kursu katıldım () Seminare katıldım () Lisansüstü eğitim

EK 3: EBEVEYNLER İLE İLGİLİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın veli,

Aşağıda, ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır. Lütfen size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkürler.

Sevim KUĞU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İlköğretim- Sınıf Öğrt. Yüksek Lisans Öğr.

Yakınlık dereceniz: ()Anne	()Baba
Annenin Yaşı:	Babanın Yaşı:
Annenin Eğitim Durumu: ()Okur-yazar değil ()Okur-yazar ()İlköğretim mezunu ()Lise mezunu ()Ön lisans Mezunu ()Lisans Mezunu ()Yüksek Lisans-Doktora	Babanın Eğitim Durumu: ()Okur-yazar değil ()Okur-yazar ()İlköğretim mezunu ()Lise mezunu ()Ön lisans Mezunu ()Lisans Mezunu ()Yüksek Lisans-Doktora
Annenin Çalışma Durumu: ()Ev hanımı ()Serbest Meslek ()Memur ()İşçi ()Diğer	Babanın Çalışma Durumu: ()Çalışmıyor ()Serbest Meslek ()Memur ()İşçi ()Diğer
Evinize Giren Aylık Gelir: () 500 TL ve altı ()1000-1500 TL ()2000 TL üzeri	()500-1000 TL ()1500-2000 TL
Özel gereksinimli çocuğunuzun normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta eğitim görmesini nasıl karşılıyorsunuz? ()Sakıncalı buluyorum. ()Sakıncalı bulmuyorum.	

EK 4: KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda ilköğretim okulları 1. kademedede görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi ebeveynlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddedeki fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma derecelerinizi ölçeğin üstünde (hiç katılmıyorum, az katılıyorum, katılıyorum, çok katılıyorum, tamamen katılıyorum) yer almaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeleri sadece kendi fikirleriniz ve inançlarınız doğrultusunda cevaplandırınız.

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.					
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.					
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.					
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.					
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzeyen çocuklarla olmaktan daha mutlu olurlar					
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbiriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.					
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıştırmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir					
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencilerin zararına olur.					
10. Normal sınıfta bulunmak, özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.					
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.					
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini					

sağlar.					
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır					
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.					
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.					
19. Özürlü öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
20. Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir					
21. Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.					
22. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.					
23. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur					
24. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz					
25. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır					
26. Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özürlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.					
28. Özürlü çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur					
29. Özürlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.					
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.					

EK 5: TEMEL AKADEMİK BECERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik becerilerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri okuyup öğrencinize uyan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

A-İFADE

1) YAZMA (Birini işaretleyin)

- 1-Anlaşılır ve mantıklı mektuplar yazar.....()
2-Kısa ve hatırlatıcı notlar yazabilir.....()
3-40 kelime yazabilir.....()
4-10 kelime yazabilir.....()
5-Kendi adını yazabilir.....()
6- Hiçbir kelime yazamaz.....()

2) KONUŞMA (Uygun olanları işaretleyin)

- 1-Konuşması alçak, zayıf, fısıltı halinde veya zor işitilebilir.....()
2-Konuşması yavaş ve duraklayaraktır.....()
3-Konuşması hızlı ve acelecidir.....()
4-Tıkanarak, duraklayarak ve diğer düzensiz kesintilerle konuşur.....()
5-Yukarıdakilerden hiç biri.....()

3) CÜMLELER (Birini işaretleyin)

- 1-Bazen içinde “çünkü” ve “ama” bulunan uzun cümleler kurar.....()
2-“Niçin”, “nasıl” ve “ne” gibi kelimeleri kullanarak soru sorar.....()
3-Basit cümlelerle konuşur.....()
4-Cümle kuramaz.....()

4) KELİME KULLANIŞI (Birini işaretleyin)

- 1-Resimler hakkında bir şey anlatırken hareketlerini belirtebiliyor.....()
2-Bir şey anlatırken insanlara ve eşyalara isim verebiliyor.....()
3-Bildiği eşyaları isimlendirebiliyor.....()
4-İstediklerinin doğru ismini söyleyebiliyor.....()
5-Kelimelerin isimlerini bilmiyor.....()

B- ANLAMA

5) OKUMA (Birini işaretleyin)

- 1-4.sınıf seviyesinde veya daha büyük çocuklar için yazılmış kitapları okur.....()
- 2-2.sınıf seviyesindeki çocuklar için yazılmış kitapları okur.....()
- 3-Basit hikayeler okur ve resimli dergiler okur.....()
- 4-Çeşitli işaretleri okur, örneğin “Dur”, “Polis”, “Hastahane”, “Erkek”, “Kadın” v.s...()
- 5-10dan fazla kelimeyi görerek tanır.....()
- 6-10dan az kelimeyi görerek tanır veya hiç tanıyamaz.....()

6) KARMAŞIK TALİMATLAR (Uygun olanları işaretleyin)

- 1-Eşyanın durumunu gösteren “üstünde”, “içinde”, “altında”, “yanında” gibi kelimeleri kapsayan yönergeleri anlar.....()
- 2-Birbirini izleyen talimatları anlar yani “Önce sıraya otur sonra defterini aç” gibi.....()
- 3-Karar vermesini gerektiren talimatları anlar. Örneğin ; “Eğer böyleyse bunu, değilse onu yap” gibi.....()
- 4-Yukarıdakilerden hiç biri.....()

C-SAYI VE ZAMAN

7) SAYILAR (Birini işaretleyin)

- 1-Basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.....()
- 2-10 veya daha fazla eşya sayabilir.....()
- 3-Mekanik olarak (ezbere) 10’a kadar sayar.....()
- 4-İki eşyayı “bir”, “iki” diyerek sayar.....()
- 5-Bir ve çok arasında ayırım yapabilir.....()
- 6-Hiçbir sayı anlayışı yoktur.....()

8) ZAMAN (Uygun olanları işaretleyin)

- 1-Zamanı, saate bakarak dakikasına kadar doğru söyleyebilir.....()
- 2-Zaman aralıklarını anlar.Örneğin; 3:30, 4:30 gibi.....()
- 3-Zaman ayrılıklarını anlar.Örneğin; 9:15’in 9’u çeyrek geçiyor olduğunu.....()
- 4-Belirli faaliyetleri saatin gösterdiği zamanla birleştirebilir.....()
- 5- Yukarıdakilerden hiçbiri.....()

9) ZAMAN KAVRAMI (Uygun olanları işaretleyin)

- 1-Haftanın günlerini isimlendirebilir.....()
- 2-Sabah ve öğleden sonraki kavramların doğru olarak kullanır.....()
- 3-Gün-hafta, dakika-saat, ay-yıl arasındaki farkı anlar.....()
- 4-Yukarıdakilerden hiçbiri.....()