

158642

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİMDALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN
BİLGİ DÜZEYLERİ İLE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRILMASINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Sinan YİĞİTER

Danışman: Prof. Dr. Ümran KORKMAZLAR ORAL

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN
BİLGİ DÜZEYLERİ İLE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRILMASINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

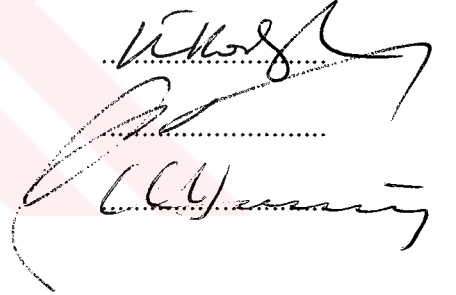
Sinan YİĞİTER

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Ümran KORKMAZLAR ORAL

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yıldız GÜVEN



Özel Eğitim Bölümü

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2005

ÖNSÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Çalışmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar olan süreçte hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Öncelikle danışman hocam, Prof. Dr. Ümran Korkmazlar Oral'a tez sürecinde yaşadığı tüm zorluklara rağmen yaptığı değerli katkılar ve yardımları için, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu ve Doç. Dr. Yıldız Güven'e yaptıkları katkılar için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin düzenlenmesinde desteğini esirgemeyen Sayın Aydan Aydın'a, arkadaşlarım Gülsüm Karabulut ve Celal Ağaç'a, tezin tüm aşamalarında değerli yardımları için meslektaşım ve sevgili arkadaşım Sabriye Sevil Akardere'ye tezime katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerine ve çalışmada kullandığım "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" için Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar hocama teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışma sürecinde bana her zaman destek olan ve hep yanımda hissettiğim aileme teşekkür ediyorum.

Sinan Yiğiter

İstanbul, 2005

ÖZET

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile ilişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini, random olarak seçilen 100 kamu okulunda çalışan, 64 özel okulda çalışan 164 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kırcaali-İftar (1996), tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yordamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi” ve sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan “Öğretmen Bilgi Anketi” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS istatistik programıyla analiz edilmiş 0.05 düzeyinde anlamlılığa bakılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıftaki öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ise; özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunurken, özel

öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



SUMMARY

This study is planned for primary school teacher's information about specific learning disabled (dyslexil) students and their attitudes towards integrating them with normal peers.

The sampling was consisted of 164 primary school teachers; 100 of them were public school teachers and 64 teachers were private school teachers.

In this study, the related research model was used and the data was collected by "The Scale of Opinions Related to Integration Scale" and "Specific Learning Disability Questionarre" was applied to obtain information about primary scool teacher's information level about specific learning disability and the data was analysed by Statistical Package of Social Sciences (SPSS), tested at 0.05 meaningfulness level.

Many factors were investigated to find out whether there was a relation between the teacher's information level and their attitudes towards integration of specific learning disabled students with normally developing peers at schools.

According to the findings of this research; teacher's knowledge level about learning disability was effected by the teacher's age, gender, the teacher's desire to begin an education program related to dyslexia, teacher's working sector, the number of the students in their class and teacher's information level about specific learning disability.

There were significant correlations between the teacher's attitudes to educating specific learning disabled students with normal peers and having a specific learning disabled relative and teacher's self evaluation about their knowledge on specific learning disabled.

There was no relation between the teacher's level of knowledge about specific learning disability and their attitudes towards integrating specific learning disabled students with normally developing peers.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix

I.BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3.Önem.....	7
1.4.Sayıtlar.....	8
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar.....	9

II. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER.....	10
2.1.ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER VE ÖZEL EĞİTİM ..	10
2.2.ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ.....	11
2.2.1. Tarihçe	13
2.2.2. Tanım.....	15
2.2.3. Sınıflandırma.....	18
2.2.4. Görülme Sıklığı.....	22
2.2.5. Nedenleri.....	23
2.2.6.Özellikleri.....	29

2.2.7. Tanılama ve Değerlendirme.....	31
2.2.8. Eğitimleri.....	33
2.2.9. Erken Tanı ve Önleme.....	41
2.3. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARI	42
2.3.1. Kaynaştırma.....	43
2.4. ÖĞRETMEN TUTUMLARI	55
2.4.1. Tutum Kavramı.....	55
2.4.2. Tutumun Öğeleri.....	58
2.4.3. Tutumun İşlevleri.....	59
2.4.4. Tutum Değişikliği.....	61
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	63
III. BÖLÜM	
YÖNTEM	72
3.1. Araştırma Modeli.....	72
3.2. Araştırma Grubu.....	72
3.3. Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1. Öğretmen Bilgi Anketi.....	73
3.3.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi.....	74
3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği.....	75
3.3.4. Uygulama.....	76
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	76

IV. BÖLÜM

BULGULAR	78
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	78
4.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Verilere İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler.....	90
4.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler.....	101
4.4.Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler İle Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Elde Edilen Veriler Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analiz.....	110

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
5.1. SONUÇ.....	112
5.2. TARTIŞMA.....	114
5.3. ÖNERİLER.....	124

KAYNAKÇA.....	127
----------------------	------------

EKLER

EK-1 Öğretmen Bilgi Anketi.....	142
EK-2 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi.....	143
EK-3 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği.....	147
EK-4 MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Kaynaştırma.....	150
EK-5 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	156

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 2 Yaş Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 3 Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 4 Mezun Olunan Branş Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	80
Tablo 5 Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 6 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 7 Özel Öğrenme Güçlüğü Yakınlık Dereceleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 8 Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	82
Tablo 9 Sınıfta Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Olma Süreleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 10 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgisi Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 11 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Kaynakları İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 12 Kaynaştırma Öğrencisi Yakını Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 13 Kaynaştırma Öğrencisi Yakınlık Dereceleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 14 Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 15 Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Süreleri İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri...	86
Tablo 16 Kaynaştırma Konusunda Bilgisi Olup Olmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 17 Kaynaştırma Konusunda Bilgi Kaynakları İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 18 Öğrenci Sayıları Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 19 Çalışılan Sektör Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 20 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Yeterli Bulup Bulmama Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 21 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İstememe Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	88

Tablo 22 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Çalışmada Yer Almayı İsteyip İstememe Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 23 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi Ve Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	89
Tablo 24 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 25 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 26 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 27 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 28 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 29 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 30 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 31 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 32 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Çalışılan Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 33 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 34 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	98
Tablo 35 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Bilgilerini Yeterli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	99

Tablo 36 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İsterme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 37 Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteyip İsterme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 38 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 39 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 40 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 41 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 42 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Kaynaştırma Uygulamasında Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 43 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Kaynaştırma Konusunda Bilgi Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105
Tablo 44 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105
Tablo 45 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 46 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Tablo 47 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Çalışılan Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 48 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108

	Sayfa
Tablo 49 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Bilgilerini Yeterli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	108
Tablo 50 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İsteme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 51 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteyip İsteme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	110
Tablo 52 Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Aldıkları Toplam Puanlar İle Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlar Arasında Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson (Veya) Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	111

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin, yaratma gücü ve yeteneklerini toplum yararına yöneltmek, kullanmak ve verimli kılmak büyük ölçüde bireyin sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi eğitilmesine bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Eğitimden beklenen bireylerin bu önemli süreçten en iyi şekilde yararlanabilmeleridir. Ancak, genel eğitimde bazı uyarlamalar yapılmadan bir grup bireyin genel eğitimden yararlanabilmesi mümkün olamamaktadır. Bu bireyler özel eğitim gerektiren bireylerdir.

Özel eğitim gerektiren bireyler içinde yer alan gruplardan biri de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Araştırmacılar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer engel tiplerindeki özelliklere benzeyen belirtileri olmadığı için tespit edilmelerinde güçlük yaşandığını belirtmiştir (Mc Caul ve Schutz, 1991). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tespitinde çoğunlukla okula uyumsuz, zihinsel, konuşma, işitme, görme, davranış sorunu veya psikiyatrik problemleri olduğu düşünüldüğü için gönderildikleri belirtilmiştir. Bundan dolayı araştırmacılar, özel öğrenme güçlüğüne karar vermek için daha fazla değerlendirme yapılmasının önemine değinmişler, öğretmenlerin, idarecilerin bu konuda eğitilmelerinin bu alandaki ihtiyaçların giderilmesi, yeni kanuni düzenlemelerin yapılmasına fırsat sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Özel öğrenme güçlükleri, özel eğitim programları ve eğitsel düzenlemeler dikkate alındığında ülkemizde varlığı yasa ve yönetmeliklerde yer alan, ancak sistemli hiçbir önlemin ve düzenlemenin yapılmadığı bir kategoridir (Özyürek, 1988). Birçok özel öğrenme güçlüğü olan çocuk normal eğitim kurumlarında fark edilmeden

eğitimlerini sürdürmekte ve çoğu zaman başarısızlığa uğramaktadır (Topbaş, 1998). Bu durumun nedenlerinden biri de özellikle sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların normal eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdürdükleri göz önüne alındığında, bu çocuklar için yapılacak düzenlemelerin normal eğitim kurumlarına yönelik hazırlanması gerekmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların normal sınıf ortamında başarılı olabilmesi için etkili sınıf yönetimi, öğretim programı ve öğretim stratejilerinin uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Daha önemlisi, tüm bunları başarıyla yürütebilecek etkili öğretmenlere gereksinim vardır (Akçin, 2002).

Öğretmenler, özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanınması sürecini ilk başlatan kişilerdir. Sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların tanınmasından, uygun eğitim kurumuna yerleştirilinceye kadar çeşitli sorumluluklara sahiptirler (Cook ve Armbruster, 1983).

Öğretmenler, öncelikle sınıflarında bulunan ve farklı özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bir çocuğu ilgili kurumlara göndermeden önce gerekli gözlemleri yapmak durumundadırlar. Bunun için çocuğun potansiyelini değerlendirmeli, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip, gösterdiği ilerlemeyi ortaya çıkarmalıdır. Tüm bu değerlendirmeler sonucu bazı şüpheler taşıyorlarsa çocuğu ilgili kuruma daha ayrıntılı incelenmesi için göndermelidirler. Öğretmenlerin tanılama öncesinde belirlenen bu görevleri yapabilmesi için çocuk gelişimi ve gelişim sorunları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Strickland ve Turnbull, 1990). Ayrıca, öğretmenler tanılamaya yönelik gerekli yönlendirmeleri yapabilmek için ilgili kurumlar ve görevleri hakkında da bilgiye sahip olmak durumundadırlar (Schultz, Carpenter ve Turnbull, 1991).

Tanılama öncesinde ilk gözlemleri yapan ve daha ayrıntılı tanılama için gerekli yönlendirmeleri başlatan öğretmen, tanılama aşamasında doğrudan bir görevi olmamakla birlikte çocuğa ilişkin ilk gözlemlerini uzman ile paylaşmak ve değerlendirmenin daha sağlam temellere oturmasına yardımcı olmak gibi sorumlulukları da vardır (Cook ve Armbruster, 1983).

Özel eğitim gerektiren çocukların, psikolojik yönden sağlıklı bir biçimde gelişmeleri için toplumun diğer bireylerinin sahip olduğu normal yaşam deneyimlerine sahip olmaları gerekir. Bu deneyimler de ancak bu çocukların akranları ile bir arada olmaları yoluyla kazanılır (I. Özürülüler Şurası,1999).

Özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim alma hakkı doğrultusunda kendileri için en az kısıtlatıcı çevrede potansiyellerini azami düzeyde kullanabilmesi ve ilerleyebilmesi açısından büyük önem taşıyan eğitim uygulaması kaynaştırma programıdır. Kaynaştırmanın, başarıyla gerçekleştirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesinde ise sınıf öğretmenin büyük rolü olduğu düşünülmektedir (Avcı, 1998).

Yapılan araştırmanın konusu olan özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için en iyi eğitim ortamının kaynaştırma ortamı olduğu bu alanda çalışan uzmanlar tarafından dile getirilen bir olgudur. Böylelikle çocuk, hem yaşlıları ile aynı sınıfta eğitim alacak hem de yetersiz olduğu alanlarda destekleyici eğitim alabilecektir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı için, sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitilmiş olması, özel eğitim gereksinimi olan çocuğu kabul etmesi ve ona karşı olumlu tutum içerisinde olması çok önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara karşı tutumlarının olumsuz olması durumunda, kaynaştırmanın başarıya ulaşması çok zordur. Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan çocuklar hakkında sahip oldukları tutum ve anlayışlar, çocuğun eğitim ortamına uyumunu etkiler (Haring, 1957; Kingsley, 1967). Eğer sınıf öğretmeni, sınıftaki özel eğitim gereksinimi olan çocuğu kabul edip ona karşı olumlu bir tutum gösterirse, sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları da olumlu olur (Winzer, 1985). Yapılan

araştırmalarda, normal sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünün özel eğitim gereksinimi olan çocuklara karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu çocukları sınıflarına kabul etmek istemedikleri ortaya çıkmıştır (Wright, 1960; Richardson, Hastorf, Goodman ve Dornbush, 1961; Lortie, 1976). Ayrıca, özel eğitim gereksinimi olan çocuk sınıfa gelmeden önce öğretmenlerin bu çocuklar hakkında eğitim almak istedikleri de ilgili araştırmalarda (Reynold ve Birch, 1976) saptanmıştır (Akt., Şahbaz, 1997).

Öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi olan çocuk ve kaynaştırma hakkında bilgi düzeyleri ile özel eğitim gereksinimi olan çocuğa ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981; Seaton, 1982; Peltier, 1993).

Literatür taramalarında, ülkemizde öğrenme güçlüğüne ve kaynaştırmaya yönelik araştırmaların yapıldığı, ancak özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarının ve sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın 3 temel amacı bulunmaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
2. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
3. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri aşağıdaki değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
 - Yaş
 - Cinsiyet
 - Mesleki deneyim
 - Özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama
 - Özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama
 - Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama
 - Mezun olunan branş
 - Öğrenim durumu
 - Çalıştığı sektör
 - Sınıfındaki öğrenci sayısı
 - Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama
 - Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe
 - Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe

2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları aşağıdaki değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

- Yaş
- Cinsiyet
- Mesleki deneyim
- Özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama
- Kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama
- Kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama
- Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama
- Mezun olunan branş
- Öğrenim durumu
- Çalıştığı sektör
- Sınıfındaki öğrenci sayısı
- Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama
- Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe

3. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların normal yaşlıları ile aynı sınıfta eğitim almasının özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yararına olduğu düşünülmektedir. Bu haktan yararlanabilmelerinde onlara en büyük desteği verecek olan sınıf öğretmenlerimizin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri oldukça önemlidir. Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgisi olan bir öğretmen, hem bu çocuklarımızın erken dönemlerde tespitinde ve eğitime yönlendirilmesinde etkin bir rol oynayacak hem de sınıfında bu tür özellikleri olan çocuklar için gerekli yönlendirmeleri, sınıf içi düzenlemeleri yapabilecektir. Tüm bunları yapabilmesi için de öncelikle kaynaştırma eğitiminin önemine inanması ve olumlu bir tutuma sahip olması gereklidir.

Yapılan bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri değerlendirilmiş, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları araştırılmış ve bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma bulgularının, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin arttırılmasına ve bu çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının olumlu hale getirilmesine yönelik önerilerin oluşmasını sağlayacağı umulmaktadır. Bu öneriler doğrultusunda, eğitim sisteminde kimi zaman fark edilmeden eğitimlerini sürdürmeye çalışan ve birçok sorunla boğuşan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların erken dönemlerde tespitlerinin, özelliklerine uygun olarak eğitim görmelerinin sağlanması ve kaynaştırma programlarının doğru, başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin kolaylaşacağı umulmaktadır. Ayrıca getirilecek önerilerin yeni araştırmaların yapılmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi”, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri konusunda yeterli bilgiyi verebilecek niteliktedir.
2. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğretmen Bilgi Anketi”, sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini ortaya çıkarabilecek niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, değerlendirme araçlarına gerçek fikirleri doğrultusunda, içten cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi anketinde yer alan; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama, kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe gibi süreksiz değişkenler ile,
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen, “Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi” ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile,
3. Sınıf öğretmenlerinin, “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”ne ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi”ne verdiği yanıtlar ile,

4. 2004 / 2005 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içinde araştırmaya katılan okullar ile,
5. Ölçek sahibinin izni ile orijinal ölçekte yer alan “özürlü” ifadesinin, bu araştırma için “özel eğitim gereksinimi olan” ifadesi şeklinde değiştirilmesi ile,
6. Ölçek ve soru listesi toplam puanları ile,
7. Araştırmaya katılan 164 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000).

Kaynaştırma: : Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2000).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968; Akt., Kağıtçıbaşı, 1988).

II. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

2.1.ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER VE ÖZEL EĞİTİM

Her bireyin her gün gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlamak ve o yaşantının bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim, insan hayatının büyük bir dönemini kapsayan önemli bir süreçtir. Eğitim, insanların vazgeçilmez gereksinimlerinden biridir ve bu güne gelene kadar pek çok değişimlere uğramış bir süreçtir (Batu, 1998).

Uzmanlar, eğitimi çeşitli tanımlarla ifade etmektedirler. Tezcan (1984), eğitimi; bireylerin toplumsal gelişimlerinin ve kişisel yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlamak için seçilmiş ve planlanmış etkinlikler süreci olarak tanımlarken,

Turgut (1995), ise eğitimi; öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçları içine alan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Eğitim tanımlarına bakıldığında, eğitimden beklenen bireylerin bu önemli süreçten yararlanabilmeleridir. Ancak, genel eğitimde bazı uyarlamalar yapılmadan belli bir grup bireyin genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi mümkün olamamaktadır. Bu bireyler özel eğitim gerektiren bireylerdir. Buradan yola çıkılarak özel eğitim tanımlarına bakıldığında (Özsoy, 1971); “Özel eğitim, normal diye adlandırılan bireylerden bazı gelişim ve özellikleri nedeniyle ayrılık gösteren çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalardır.” tanımı en yaygın kullanılan tanımdır. Özel eğitim, 30.05.1997 tarihli Kanun Hükmünde Kararname’de (KHK/573) ise şöyle tanımlanmaktadır: “Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını

karşlamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”

Tanımlarda olduğu gibi özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin bulunduğu ortamlarda söz konusu olmaktadır. Özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılan grubun içine farklı engel gruplarından bireyler dahil edilmektedir. Heward (1996), özel gereksinimli bireyleri: “Zihin engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar, iletişim bozukluğu olanlar, işitme engelli ve az işitenler, görme engelli ve az görenler, fiziksel ve sağlık bozukluğu olanlar, ileri derecede engelli bireyler ve üstün yetenekliler” olarak gruplandırmaktadır (Akt., Batu, 1998).

Bu araştırmanın kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan bireyler olduğu için ilerleyen bölümlerde yalnızca özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili bilgiler verilecektir.

2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Öğrenmeyi kısaca bilginin kazanılması diye tanımlarsak, bireyin bilgi kazanırken güçlük yaşamasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlükleri diyebiliriz (Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlükleri, bireyden ve/veya çevreden kaynaklanabilir. Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenleri arasında; zeka gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duysal özürler, duygusal sorunlar, kronik hastalıklar, nörolojik özürler, ortopedik özürler, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü sayılabilir (Kırcaali-İftar, 1992). Çevreden kaynaklanan nedenler ise; aile içi çatışmalar, sosyo ekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu (PTSD), okul-öğretmen sorunları, eğitim programından doğan güçlüklerdir (Korkmazlar, 1999).

Çocuklarda görülen basit öğrenme sorunları, öğretmen veya anne-baba farkına varmadan düzelebilir. Örneğin; yavaş yazan veya okuyan bir çocuğa ödevini tamamlaması için 10 dakika ek süre verilmesi sorunu çözebilir. Eğer telafi stratejileri geliştirilmezse ve çocuk yaşatlarından gittikçe geri kalırsa işte o zaman öğrenme sorunları ortaya çıkar (Korkmazlar, 1992).

Öğrenmede bireysel farklılıklar büyük önem taşır. Öğrenme düzeyi her insanda farklıdır. Öğrenme gücü bireyin zeka durumuna, gelişim ve olgunluk düzeyine göre değiştiği gibi kişinin ilgi alanına göre de değişiklik gösterebilir. Öğrenmenin oluşabilmesi için bir takım koşullar gereklidir. Bu koşullardan bir kısmı öğrenmeyi kolaylaştırırken bir kısmının da öğrenme yi engellediği görülür (Razon, 1987).

Öğrenme güçlüklerini anlamak için öğrenmenin gelişimsel aşamalarının iyi bilinmesi gerekir. Öğrenme gelişimsel olarak 5 aşamada gerçekleşir:

1. Algısal Öğrenme: Duyma, tat, koklama, dokunma / hareket ve görme duyularının kullanımını içerir. Uyarılara uygun tepkide bulunabilmek bu dönemde öğrenilir.
2. Ayırt edici – Birleştirici Öğrenme: Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bağlantılar kurabilme öğrenilir. Sıralama, eşleme, sınıflama becerileri kazanılır.
3. Özümleme: Çocuk önceki süreçleri özümler ve kullanmak istediği zaman öğrendiklerini kendisinin bir parçası haline getirir.
4. Uyum: Özümlediği bilgiyi kullanmak ve yeni durumlara aktarabilmek aşamasıdır.
5. Sembolik Öğrenme: Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme aşamasıdır. Sembol sistemini öğrenerek okuma-yazma ve aritmetik becerilerin kazanıldığı aşamadır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan bir çocuğu, bu aşamalardan sağlıklı olarak geçememiş, yaşlıları gibi okuma-yazma ve aritmetik öğrenme olgunluğuna erişmemiş olan çocuk olarak tanımlayabiliriz (Korkmazlar, 2003).

2.2.1 Tarihçe

İlk öğrenme güçlüğü vakası 1896 yılında Dr. Morgan tarafından, “ konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayınlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy’nin yaşlıları kadar sağlıklı olduğu halde hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirlemiştir. Dr. Morgan, vakanın adını bile “Percy” yerine “Precy” diye yazdığını ama 785.852.017’yi hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorunu olmadığını bildirmiştir. Morgan, bu durumun yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca bu vakanın beyinde hiçbir hasar ve hastalık olmamasına rağmen belirtilerinin, yetişkinlerdeki sol angular girus bozukluklarındaki belirtilere benzediğini ve bu tablonun büyük bir olasılıkla beyin bu bölümünün gelişimindeki aksaklıktan kaynaklanan bir bozukluk olduğunu belirtmiştir (Akt., Korkmazlar, 1992).

Öğrenme güçlükleriyle ilgili literatürde 1930-40’larda beyin-davranış ilişkisinin yoğun şekilde araştırıldığı ve hiperaktiviteye, dikkat, öğrenme güçlükleri ile duygusal sorunlar alanında kavram karmaşasının başladığı görülmektedir. O tarihte yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüklerinin nedeninin beyin hasarından kaynaklandığı ve öğrenme güçlüğü’nün nörolojik bir bozukluk olduğu ileri sürülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, normal görünümlü oldukları için de beyindeki hasarın hafif olduğu varsayıp “ Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)” tanısı kullanılmıştır (Silver, 1993; Korkmazlar, 2003).

1940’lardan sonraki çalışmalarda beyin hasarı kanıtlanamadığından öğrenme güçlüğü’nün Merkezi Sinir Sistemi (MSS) fonksiyon bozukluğuna bağlı olabileceği düşünülmüş, “Minimal Beyin Disfonksiyonu – MBD” terimi ortaya atılmıştır.

Clements, 1966'da MBD (Minimal Brain Dysfunction) Sendromunu “ MSS fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip öğrenme ya da davranış sorunları olan çocuklarda ki durum” olarak tanımlamıştır. Bu terim, nörolojik temele dayalı öğrenme sorunlarını, hiperaktiviteyi, dikkatsizliği ve duygusal problemleri olan çocukları tanımlamak için uzun bir süre kullanılmıştır (Akt., Korkmazlar, 2003).

1970'lerden sonra öğrenme sorunlarını inceleyen araştırmacılar kendi disiplin alanlarına ve yönelimlerine göre yeni terimler, tanımlar, kavramlar ortaya atmışlardır (Clements, 1973; Mauser, 1981, Millichap, 1977; Myers ve Hammill, 1976, Richardson, 1975; Senf, 1973; Akt., Korkmazlar, 1992).

Bu terimlere örnek olarak: “Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Bozukluğu, Algi Bozukluğu, Dikkat Eksikliği” verilebilir.

Bazı araştırmacılar, vakalardaki sorun alanına odaklanıp, bunu açıklayan tanılar kullanmışlardır (Farnham ve Diggory, 1984; Silver, 1993). Örneğin okuma bozukluğu için disleksi (dyslexia), yazı bozukluğu için disgrafi (dysgraphia), aritmetik bozukluğu için diskalkuli (dyscalculia) günümüzde de kullanılmakta olan tanımlardandır (Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlüğü'nün; tanımı, nedenleri, öğrenme güçlüğü çeken çocukların özellikleri ve eğitimleri hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir (Kavashioğlu, 1993).

2.2.2 Tanım

Öğrenme güçlüğü ilk kez 1962’de tanımlandığından bu yana bu alanda çalışan uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmaktadır.

Kirk’e göre (1975), öğrenme güçlüğü; serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan, konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir. Bu durum zeka geriliğinin, duygusal kusurun ya da kültürel faktörlerin bir sonucu değildir. Kirk, yaptığı tanımında yaş sınırı koymamış ve öğrenme güçlüğü’nün nedeni olarak serebral işlev bozukluğunu ve duygusal/davranışsal bozuklukları göstermiştir (Akt., Mauser, 1981).

1968 yılında A.B.D.’de Ulusal Özürlü Çocuklar Danışma Kurulu (ACHC) tarafından yapılan tanımda, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anlama, yazılı ve sözlü dil kullanma gibi temel psikolojik süreçlerin bir ya da daha çoğunda bozukluk gösterdiği ifade edilmiştir. Bu tanıma göre; bozukluk, dinleme, düşünme, konuşma, yazma, imla ya da aritmetikte görülür. Bu sorunlar, algısal özürleri, beyin hasarını, minimal beyin disfonksiyonunu (M.B.D.), disleksi, gelişimsel afazi vb. durumları kapsamaktadır. Görsel, işitsel, motor özürlerde, zeka geriliğinde, duygusal bozuklukta, çevresel yoksunlukta görülen öğrenme sorunlarını içermemektedir (Silver, 1993).

Son yıllarda en çok kabul gören tanım ise 1988’de ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesinin (NJCLD) yayınladığı tanımdır. Bu tanıma göre; öğrenme güçlüğü genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk grubudur. Bu bozuklukların bireyin yaratılışı ile ilgili olduğu ve M.S.S.(Merkezi Sinir Sistemi) işleyiş bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıktığı varsayılır.

Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da öğrenme güçlüğü ile birlikte görülebileceği belirtilmektedir (Hammill, 1990).

Bu tanım ile sorunun her yaşta görülebileceği belirtilmiş, öğrenme güçlükleri ile öğrenme sorunları arasındaki fark vurgulanmıştır.

Literatürdeki çeşitli tanımlara dayanarak öğrenme güçlüğü:

- Normal ya da normalin üzerinde zekaya sahip (IQ > 85),
- Primer psişik bir hastalığı olmayan,
- Belirgin bir beyin patolojisi olmayan,
- Duyusal özü olmayan,
- Dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan,
- Sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan,
- Standart eğitime rağmen yaşına ve zekasına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum olarak tanımlayabiliriz (Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

Hallahan ve Kaufman'a (1988), göre öğrenme güçlüğü olan çocuk; akademik problemleri çözmek için gerekli stratejilere sahip olmayan, sahip olduğu stratejileri de kullanamayan, kendi yeteneklerine güvenmeyen ve inanmayan, kendisine sunulan öğrenme işine uygun stratejileri seçemeyen pasif bireydir (Akt, Akyol, 1997).

Yaygın olarak kabul edilen öğrenme güçlüğü tanımına göre öğrenme güçlüğü çeken çocuklar; dinleme, düşünme, konuşma, okuma-yazma ya da matematik problemleri çözme, anlam ya da yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğin ortaya çıktığı çocuklardır (Özyürek, 1996).

Öğrenme güçlüğü, Lawrence Greene tarafından; öğretilen malzemenin anlaşılması, hazırlanması, örgütlenmesi ve uygulanması yeteneğini etkileyen yetersiz duygusal verilere karşı gösterilen tepki örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Akt, Arı, 1992).

Öğrenme güçlüğü olan kişiler, temel psikolojik işlemlerin bir ya da birden fazlasında bozukluk gösterirler. Özellikle konuşma, dinleme, okuma yazma ve aritmetikte öğrenme zorluğu gösterirler. Problem görme veya işitme bozuklukları, duygusal bozukluk, zihinsel ya da motor gelişimdeki gerilik veya ekonomik, çevre, kültürel dezavantajlık nedenlerinden dolayı değildir. Kişinin öğrenme kapasitesi düşüktür ve öğrenme kapasitesi ile başarı seviyesi arasında çelişki vardır (Acarlar, 1991).

Belirgin öğrenme güçlükleri, kişinin gelişimini, toplumla bütünleşmesini, sözel ve/veya sözel olmayan yeteneklerini sergilemesini aksatan ve nörolojik kökenli olduğu varsayılan süregelen bir durumdur. Belirgin öğrenme güçlükleri, ortalama ya da üstün zeka, yeterli öğrenme fırsatlarının varlığında kendini gösteren ayrı bir özür durumudur. Bu durum, ortaya çıkış biçimi, niteliği ve ağırlık derecesi açısından farklılıklar gösterir. Yaşam süresince bu, kişinin kendine güvenini, benlik saygısını, eğitimini, iş yaşamını, sosyalleşmesini ve/veya günlük yaşam becerilerini etkileyebilir (Şenel, 1995).

Öğrenme güçlükleri; dinleme, konuşma, okuma-yazma, usa vurma ya da matematik yeteneklerinin kazanımında ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu temsil eden genel bir terimdir. Bu bozukluk, bireyin içsel bir özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğrenme güçlükleri, başka özür durumlarıyla (Örneğin; duygusal bozukluk, zihin özürlü, sosyal ya da duygusal özür) ya da çevresel etkilerle (Örneğin; kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan öğretim, psikolojik etmenler) bir arada olabilmekle birlikte, bu durumların ya da etkilerin doğrudan bir sonucu değildir. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da birlikte görülebileceği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinde "Özel Öğrenme Güçlüğü" terimi kullanılarak şöyle tanımlanmıştır:

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme,

konusma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000).

2.2.3. Sınıflandırma

Bazı araştırmacılar (Clark, 1990; Myers ve Hammill, 1976; Akt., Korkmazlar, 2003), her çocuğun sorununun farklı alanlarda, farklı derecede olabileceğini belirtip, öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmayacağını ileri sürmektedirler. Bir vakada hem okuma hem yazma bozukluğu varken, diğerinde yalnızca aritmetik bozukluk olabilmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmamasını önermektedirler.

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı olan Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders (DSM-III-R)'de (1987) öğrenme güçlüğü, pedagojik bir terim varsayıp kullanılmamış, fakat yine psiko-pedagojik bir terim sayılabilecek "Akademik Beceri Bozuklukları" şeklinde isimlendirilmiş, "Özgün Gelişimsel Bozukluklar" kategorisinde sınıflandırılmıştır.

DSM-III-R'de (1987) öğrenme güçlüğü'nün, özel eğitim alanını ilgilendiren bir sorun olduğu vurgulanıp, çocuk psikiyatrisi kapsamında da ele alınması gerektiği belirtilmiş ve şöyle sınıflandırılmıştır.

Özgün Gelişimsel Bozukluklar:

Akademik Beceri Bozuklukları

Gelişimsel Aritmetik Bozukluk

Gelişimsel Yazılı İfade Bozukluğu

Gelişimsel Okuma Bozukluğu

Dil ve Konuşma Bozuklukları:

Gelişimsel Artikülasyon Bozukluğu

Gelişimsel Sözlü İfade Bozukluğu

Gelişimsel Reseptif Dil Bozukluğu

Motor Beceri Bozukluğu:

Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu

Diğer Gelişimsel Bozukluklar

DSM-III-R Akademik Beceri Bozuklukları Tanı Ölçütleri (1987):

1. Bireysel olarak uygulanan zeka testiyle belirlenmiş, zihinsel kapasitesinden ve bulunduğu sınıf düzeyinde beklenen performansından düşük, aritmetik becerisi/yazı becerisi/okuma becerisi.
2. Bu bozukluğun, okul başarısını ve günlük hayatta bu becerileri kullanması gereken etkinlikleri olumsuz etkilemesi.
3. Bu bozukluğun, görme-işitme kusuruna ya da nörolojik bir hastalığa bağlı olmamasıdır.

Burada temel özellik, akademik beceri bozukluklarının zeka geriliği, yetersiz eğitim ya da duygusal özürlerle açıklanamayan bozukluklar olmasıdır.

Gelişimsel aritmetik bozukluk, farklı bazı becerileri de olumsuz etkiler. Bunlar dil becerileri (matematik terimleri, kavramları, işlemleri isimlendirme, anlama, yazılı problemleri matematiksel sembollere dönüştürebilme), algısal beceriler (sayıları ve sembolleri tanıma, okuma), dikkat becerileri (şekil kopya etme, eldeli sayıları toplamayı unutma), matematik becerileridir (matematiksel adımları sıraya koyma, objeleri sayma, çarpım tablosunu öğrenme).

Gelişimsel yazılı anlatım bozukluğunda; imla hataları, gramer ve noktalama hataları, kompozisyonda zayıflık görülür.

Gelişimsel okuma bozukluğu “disleksi” olarak da isimlendirilir. Bozukluk, okurken atlama, anlamı bozma, yer değiştirme, yavaş okuma, heceleme, anlamama şeklinde görülür.

DSM-IV’ teki (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, dördüncü baskı) tanımlamasına göre, öğrenme güçlüğü; zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlerde, yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur (APA, 1994).

Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı DSM IV’te (1994), “Öğrenme Bozukluğu” terimi kullanılmış ve “Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar” bölümünde yer almıştır. Öğrenme bozukluğu DSM IV’te 4’e ayrılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM IV, 1998).

Okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu alt gruplarını içerir şeklinde tanımlanmış ve bu tablo ile ilgili diğer özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Düşük benlik saygısı,
- Sosyal becerilerde eksiklik,
- %40 oranında okulu terk,
- Yetişkinlikte işsizlik ve uyum güçlükleri,
- Konuşma gelişiminde gecikme (bu vakalarda okuma bozukluğu daha sık),
- Gelişimsel koordinasyon bozukluğu,
- Bilişsel süreçlerde (görsel algı, dil, dikkat, hafıza) bozukluk,
- Genetik yatkınlık, gebelikte travma.

DSM-IV’ de “Öğrenme Bozuklukları” olarak birinci eksen tanıları arasında yer almış, terminolojideki “gelişimsel” terimi kullanılmamıştır. Okuma, matematik, yazılı anlatım ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olarak dört alt grup tanımlanmıştır (APA, 1994). İlk kez DSM-IV’ de duyu kusurları, mental retardasyon ya da yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların ek olarak öğrenme bozukluğu tanısı alabileceği, bireyin akademik başarı düzeyinin, duyu kusuru ve mental retardasyonu ile açıklanamayacak kadar orantısız ölçüde düşük olması durumunda bu ek tanımın konulabileceği belirtilmiştir.

Okuma Bozukluğu İçin Tanı Ölçütleri:

- Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- A tanısı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
- Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Matematik Bozukluğu İçin Tanı Ölçütleri:

- Bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- A tanısı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
- Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Yazılı Anlatım Bozukluğu İçin Tanı Ölçütleri:

- Bireysel olarak standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- A tanı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini (Örnek: Dilbilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve iyi düzenlenmiş paragraflar yazma) önemli ölçüde bozar.
- Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok fazladır.

Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu:

Bireyin takvim yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceri testindeki başarısı beklenenin önemli ölçüde altında olmamasına karşın, okul başarısını önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki (okuma, yazma, matematik) sorunları kapsayabilir (APA, 1994).

2.2.4. Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına ilişkin kestirimler çok değişiklik göstermektedir (Özyürek, 2003).

Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya ve İskandinav ülkelerinde özel okuma bozukluğu %10–15 arasındadır. Zor okuyan alt grup, okul çocukları arasında %1–4 oranında saptanmıştır (Jansky, 1990). Literatürde öğrenme güçlüğü'nün sıklığının okula devam eden popülasyonun %1 (Çin) ile %33' ü (Venezuela) arasında değiştiği ve sıklıkla medyanın %8 olduğu bildirilmektedir (Korkmazlar, 1994; Korkmazlar, 2003). Yine ABD'de öğrenme güçlüğü'nün, %1 ile %40 oranında olduğu, 1981–1982 yıllarında %38 oranında özel eğitim aldıkları açıklanmıştır (Smith, 1988). Bu oran okul nüfusunun %3–4'üdür (Mash ve Tendal, 1988). ABD Eğitim Dairesi istatistiklerine göre 1985–

1986 öğrenim döneminde öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin oranı %4–73 olarak belirlenmiştir (Korkmazlar, 1994). Arnold (1990), ilkokul çağı çocuklarının %20'sinde, tüm çocukların %10'unda öğrenme güçlüğü bildirmiştir.

Literatür bilgilerine bakıldığında; Finucci ve Childs (1981), erkeklerde kızlardan 2/1 ile 5/1 oranına kadar daha fazla öğrenme güçlüğü bildirmiştir (Akt., Tayyar, 1996). Yine başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü'nün, erkeklerde kızlara oranla 3–10 kat daha fazla görüldüğü bildirilmektedir (Korkmazlar, 1994; Korkmazlar, 2003).

İlgili kaynaklarda öğrenme güçlüğü oranı %1 ile %30 arasında değişmektedir. Ancak kestirimlerin çoğu %2 ile %3 arasındadır (Özyürek, Özsoy, Eripek, 1992; Özyürek, 2003). Okul çağı nüfusunda öğrenme güçlüğü olan çocukların oranı %4–5 olarak tahmin edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca daha çok ilk çocuklarda görüldüğü araştırmalarda elde edilen bulgular arasındadır (Whirter ve Acar, 1985).

2.2.5. Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün nedeni henüz tam olarak bilinmemektedir. Bununla beraber yapılan çok sayıda araştırmanın bulunduğu bazı ortak etmenler vardır. Bu etmenler şunlardır:

1. Beyin Hasarı

Hamilelik, doğum ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörlerinin merkezi sinir sistemini olumsuz etkilediği bildirilmektedir. Risk faktörleri ciddi derecede etkili olduğunda bebeğin ölümüne neden olabileceği gibi orta derecede beyin hasarı, Serebral Palsy, epilepsi ya da zeka geriliklerine yol açabilmektedir. Hafif düzeyde hasarın ise, öğrenme güçlüğüne ve gelişimsel sapmaya neden olabileceği ileri sürülmektedir. (Arnold, 1990; Silver, 1988; Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

2. Genetik, Kalıtsal Etmen

Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin % 25 – 60'ında sorunun genetik olduğunu bildirmişlerdir. Büyük olasılıkla otosomal dominant geçişin 15 no'lu kromozomla olduğu, ayrıca çocuklardaki ekstra x kromozomunun da öğrenme güçlüğüne yol açtığı ileri sürülmektedir. (Arnold, 1990; Silver, 1988; Rumsey, 1992; Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

3. Nörolojik Fonksiyonlardaki Bozukluk

Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü'nün birden çok alandaki işlevsel bozukluğa bağlı olduğunu ileri sürmekte ve öğrenme sürecini açıklamak için 4 aşama ayırt etmektedirler.

3.1. Input (Giriş) aşaması gelen bilgilerin, uyarıların duyu organlarından beyine girmesi, algılanmasıdır. Bu aşamadaki bozukluklar; görsel, işitsel, mekansal, dokunsal algı bozukluklarına yol açabilir. Harfler ters dönmüş (b-d, 6-9, u-n gibi) algılanabilir. Tüm sözcüğü ters çevirebilir (çok yerine koç, ev yerine ve gibi). İşitsel algı sorunda benzer sesleri karıştırır (f-v, b-m gibi), yönergeleri dinleyemez, duymuyor görünürler.

Sağ-sol karıştırma, mekanda pozisyon algılama güçlüğüne bağlı olarak ip atlayamamak, top oynayamamak gibi sorunlar sıktır.

3.2. Entegrasyon (İşlem) aşaması gelen bilginin kaydedilmesi, organize edilmesi, anlaşılması ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon gerçekleşir. Öğrenme güçlüğü'nde bunlardan birinde ya da tümünde bozukluk söz konusudur. Günlerin, ayların, alfabedeki harflerin sırasının karıştırılması tipiktir.

3.3. Bellek (Depolama) aşamasında, anlaşılan bilgi tekrar kullanılmak üzere depo edilir. Öğrenme güçlüğü'nde, daha çok kısa süreli bellek bozukluğu görülür. Kısa süreli işitsel-görsel bellek bozuklukları genellikle birlikte ortaya çıkar.

3.4.Output (Çıkış) aşaması beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ya da genç, dil alanında kendini ifade ederken, okurken, motor alanda yazı yazarken, ip atlarken, bisiklete binerken güçlükler yaşar (Vellutino, 1987; Silver, 1989; Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

4. Hemisfer Arası İletişim Sorunları

Sol serebral dil fonksiyonlarında bozukluk disleksiye yol açabilir, ama sağ hemisfer fonksiyonları da (mekan oryantasyonu, imajinasyon, tanıma, sağ-sol ayırt etme, zaman kavramı, sıralama, müzik, sözel olmayan iletişim becerileri) okuma-yazma öğrenmede aynı ölçüde önemlidir. (Arnold, 1990; Korkmazlar, 1999; Korkmazlar, 2003).

5. Fonolojik İşlevlerde Bozukluk

Fonem (ses), dil sisteminin en küçük ve en temel parçasıdır. Bir kelimeyi tanıyıp, anlamak için beynin fonolojik modülünün kelimeyi fonemlerine ayırması gerekir (Örnek: k...u...ş.....kuş). Konuşma dilinde bu proses otomatik olarak gerçekleşir. Konuşma da, okuma da fonolojik prosese bağlıdır, fakat aralarında önemli bir fark vardır. Konuşma doğaldır, okuma öğrenilir. Okuma, alfabedeki görsel semboller (harf) karşılığı olan seslere çevirmektir. Disleksililer, fonolojik modüldeki sorun nedeniyle sembolü (harfi) sese dönüştürmede güçlük çekerler (Gaddes, 1985; Brumback, 1990; Korkmazlar, 1999; Korkmazlar, 2003).

6. Algısal Bozukluklar

Öğrenme güçlüğünde duyu organları, algısal ve sinirsel duyu yolları sağlamdır, fakat bu çocuklar uyaranları algılamada, tanımada ve uygun tepkide bulunmada güçlük çekerler. Bu algısal alanlar:

- Görsel
- İşitsel

- Dokunsal
- Kinestetik
- Mekansaldır.

6.1.Görsel Algılama Bozuklukları: Çocuk gördüğü şeyin şekli ve pozisyonunu algılamada güçlük çekebilir. Harfleri ters veya dönmüş olarak algılayabilir "a" yerine "e" , "E" yerine "3", "6" yerine "9" algılayabilir. Harflerden b, d, p birbirleriyle karıştırılabilir. Tüm sözcük ters çevrilebilir("çok" yerine "koç" , "ev" yerine "ve" gibi). Bu karışıklık, çocuk okuma- yazmaya geçemediğinde fark edilir.

Bazı çocuklarda "şekil-zemin" sorunu olabilir. Bu bir bütünün önemli olan parçasına odaklaşabilmekte zorluk çekmektir. Okuma bu beceriyle ilişkilidir. Okuma, sözcüklere odaklaşmayı, soldan sağa satır izlemeyi gerektirir. Bu alanda zorluğu olan çocuklar; okumada satır atlama, aynı satırı tekrar okuma, sözcük atlama hataları yaparlar.

Uzaklık ve derinlik algılamada bozukluk olabilir. Böyle bir çocuk derinliği kestiremez, eşyalara çarpar, sandalyeden düşebilir.

Ayrıca görsel algı sorunu olan çocukların açık alanda oynarken mekanda pozisyonlarını algılamada, sağ-sol ayırtetmede güçlükleri vardır. Böyle çocuklar için top yakalamak, ip atlamak, yap-boz yerleştirmek, çekiç kullanmak olanaksız olabilir.

6.2.İşitsel Algı Bozuklukları: Görsel algı gibi işitsel algılamada da bozukluklar olabilir. Benzer sesleri karıştırma (soba yerine sopa, kova yerine kofa) görülür. Bazıları işitsel olarak figür-zemin ayırtetmede güçlük çekerler. Örneğin TV izlerken seslenildiğinde bakmaz, söylenilenleri dinlemiyor görünürler. Bazısında işitsel kopukluk olabilir, söylediğinizin bir kısmını kaçıır, algılayamaz. Örneğin: "Yukarı çık, elini yüzünü yıka, pijamalarını giy" dediğimizde bunun yalnızca bir kısmını duyar ve yerine getirir, diğerlerini duymaz ya da sınıfta öğretmen, "35. sayfayı açın 8. problemi çözün" dediğinde, 35. sayfayı açar, sonrasını unuttur, ya da duymaz.

Diğer duysal alanlarda da bozukluklar olabilir. Örneğin; dokunsal algılama kusuru olan çocuk, avuç içine ya da sırtına yazılan sayının kaç olduğunu anlamayabilir. (Gearheart, 1986; Vellutino, 1987; Tansley, 1985; Korkmazlar, 1999; Korkmazlar, 2003).

7. A Tipik Beyin Asimetrisi

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili çalışmalarda sağ/sol beyin fonksiyonları, dominans, laterleşme ilişkileri de araştırılmaktadır. Sağ hemisferi aşırı gelişen ve solak olan kişilerin bu bölgelerde lokalize becerileri çok geliştiği için öğrenme güçlüklerine rağmen üstün yetenekler gösterdikleri de iddia edilmektedir (Tansley ve Panckhurst 1985; Arnold 1990, Korkmazlar 1999; Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlüğü olan ünlüler arasında; Leonardo da Vinci, Edison, Einstein, Rodin, Agahta Cristie, Churchill, Picasso, Roosevelt, Walt Disney, Wagner, Cher, Tom Cruise'ün sayılması bu varsayımı bir ölçüde desteklese de, üstün yetenekli olmanın ve öğrenme güçlüğü'nün sağ hemisfer hipertrofisine mi yoksa sol hemisfer yetersizliğine mi bağlı olduğu bugünkü koşullarda varsayımdan öteye gidememektedir.

8. Metakognitif Gecikme

Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocukların kognitif becerilerinde bir olgunlaşma gecikmesi olduğunu ileri sürerler. Bu nedenle semptomlar erken dönemde kendini belli etmeye başlar. Bu görüşe göre, öğrenme güçlüğü kavramıyla uğraşırken bilişsel (cognitive) süreçlere odaklanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir. (Reid, 2000; Korkmazlar, 2003).

Pek çok araştırmacı, öğrenme güçlüğü'nün kalıtsal olduğunu öne sürmektedir (Rutter, 1994). Bir başka grup araştırmacı doğum öncesi koşulların, anne adayının beslenmesinin, fazla kanama ve röntgenin, kızamık ve benzeri pek çok mikrobik hastalığın, doğum sırasında beyine yeterince oksijen gitmemesinin, doğumun uzun sürmesi ve komplikasyonlarının, doğum sırası problemlerin (yüksek ateş, ani travmalar,

mikrobik hastalık), nörolojik disfonksiyonların öğrenme güçlüğünde etkilerinden söz etmektedir (Whirter ve Acar, 1985).

Fischer ve Lazerson (1984), genel olarak öğrenme problemlerinin nedenlerini şöyle sıralamışlardır:

- Gelişim Gecikmesi: Ayna yazımı böyle bir gelişim gecikmesine örnektir.
- Dikkat Odaklaştıramama: En sık rastlanılanı hiperaktivitedir.
- Algısal-Motor Gelişim Gecikmesi: Görsel, işitsel, dokunsal, mekansal, kinestetik algı bozuklukları öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir.
- Duygusal Sorunlar: Okulla ilgili olumsuz tecrübeler.
- Bilişsel Stil: Bilişsel stilleri impulsif ve reflective olan çocuklarda öğrenme problemleri görülmektedir.

Mash ve Terdal (1988), öğrenme problemlerinin nedenleri arasında sosyal davranışsal ve çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenme güçlüğü, sosyal-davranışsal ve çevresel faktörlerin doğrudan bir sonucu olmamakla birlikte, bu faktörler öğrenme problemlerinin bir nedeni olabilir. Sosyo ekonomik sınıf ve aile genişliği, kültürel değerler, aile içi ilişkiler, ailenin öğrenmeye yüklediği değer, çocuğun özellikleri, benlik kavramı, bilişsel stili ve yetenekleri, çocuktan beklenenlerin düzeyi, çocuğun bunu gerçekleştirebilme kapasitesi bu faktörlerden sayılmaktadır.

Sapir ve Nitzburg (1973), nörolojik eğilimli açıklamalarında annenin hamileliğin de sigara, alkol kullanımı ve annenin beslenmesi gibi koşullarla bebeğin santral sinir sisteminin hasara uğramasının öğrenme güçlüğüne neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Akt, Tayyar, 1996).

2.2.6. Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özellikleri aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir (Faas, 1976; Gaddes, 1985; Silver, 1989; Tansley ve Panckhurst, 1985; Akt., Korkmazlar, 2003).

* Zeka Düzeyi

Normal ya da normalin üzerindedir (IQ > 85).

* Aktivite Düzeyi

Hiperaktifler, el ve ayakları devamlı kıpırdar, yerlerinde oturamazlar.

Hipoaktifler. Bazısı çok yavaş hareket eder.

* Dikkat Sorunları

Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağınık. Konsantrasyon güçlükleri vardır.

* Koordinasyon Sorunu

Motor koordinasyonları zayıftır. Sakarlık ve becerisizlik görülür. El-göz koordinasyonları zayıftır.

* Görsel Sorunları

Görsel ayırtma yetenekleri zayıftır. (b, p, d, karıştırırlar, ters yazarlar ” çok” yerine “koç”).

Görsel figür-zemin ayırtmada güçlük çekerler. Harf atlama, satır atlama görülür.

Görsel hafızaları zayıftır.

Uzaklık, derinlik algıları bozuktur.

* İşitsel Algı Sorunları

İşitsel ayırtmada güçlükleri vardır. Bazı harfleri karıştırırlar (f-v, b-m, gibi).

İşitsel kavrama yetersizdir. Yönergeleri unutmaz, dinlemiyor görünürler.

İşitsel figür-zemin ayırtma zorluğu vardır. TV izlerken kapı zilini duyamamak gibi.

İşitsel hafızaları zayıftır.

*** Dokunarak Ayrımlaştırmada Güçlük Çekerler.**

Gözü kapalıyken avucuna yazılan sayıyı ayırtedemezler.

*** Dil Problemleri**

Dil gelişimi bir kısmında gecikmiştir.

Sentaks güçlükleri vardır (Dilin gramer yapısına uygun olarak kelimeleri dizip cümle oluşturmada güçlük çekerler).

Kendini ifadeleri yetersizdir.

*** Organizasyon Bozukluğu**

Dağınıktırlar.

Zamanı iyi kullanamazlar.

*** Oryantasyon Sorunları**

Mekanda yönelmede, pozisyonu algılamada zorluk çekerler (Top yakalama, ip atlama)

Yön bulmada zorlanırlar.

Sağ-sol ayırtedemezler.

Mesafe ve ölçümlerde zorluk çekerler.

*** Zaman Sorunu**

Zamanı karıştırırlar. Önce-sonra, dün-bugün, şimdi-sonra karıştırırlar.

*** Çalışma Alışkanlıkları Yetersizdir.**

Yavaş ve verimsiz çalışırlar.

Sebatsızdırlar.

*** Sosyal-Duygusal Davranış Sorunları**

Ataklık sıktır. Düşünmeden davranırlar.

Engellenince ani tepki gösterirler, öfke nöbetleri geçirirler.

Sosyal rekabet duygusu yaşının gerisindedir.

Arkadaşlarıyla geçinemezler.

Değişikliğe zor uyum sağlarlar.

İletişim bozukluğu sıktır.

Saatleri saatlerine uymaz, duygulanım değişikliği görülür.

Beden imajı zayıftır, benlik saygısı düşüktür.

Sekonder davranış bozuklukları görülür. Bazılarında enuresis, enkopresis, karın ağrısı, okul reddi görülür.

*** Akademik Beceri Bozuklukları**

Okumayı sökeme, yavaş, hatalı okuma,

Yazı bozuklukları, ters ayna hayali yazma,

Matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenememe, sembolleri karıştırma,

İmla ve noktalama hataları görülür.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu özelliklerin tümünü göstermeyebilir. Her biri farklı sayıda ve farklı yoğunlukta bu özellikleri gösterilirler.

2.2.7. Tanılama ve Değerlendirme

Öğrenme güçlüğü, henüz araştırmaya açık ve nedeni henüz kesinlik kazanmamış bir sorun olduğundan tanı ve değerlendirme araçları da çeşitlilik göstermektedir. ABD’de yapılan bir araştırmada, 579 uzmanla görüşülmüş ve bu uzmanların 302 değerlendirme aracı kullandıkları belirlenmiştir (Mauser, 1981; Kormazlar, 1992):

- Zeka testleri (43 test tanıtılmıştır),
- Genel başarı testleri (24 test tanıtılmıştır),
- Tarama testleri (55 test tanıtılmıştır),
- Görsel-motor testler(59 test tanıtılmıştır),
- İşitsel algı/dil testleri (63 test tanıtılmıştır),
- Okuma, yazma, matematik testler (126 test),
- Sosyal uyum ve kişilik testleri (37 test),
- Yaratıcılık testleri (6 test),
- Mesleğe yöneltme testleri (49 test),

- Diğer testler (21 test).

Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlere tanı konulması oldukça titiz, dikkatli ve uzun süren değerlendirmeleri ve multidisipliner bir yaklaşımı gerektirir. Silver (1997)'ında belirttiği gibi değerlendirme psikiyatrik, medikal ve psikopedagojik durumun kapsamlı olarak incelenmesini içermelidir. Bu nedenle tanı koyma ekip çalışması gerektirir. Doğru tanı, problemin iyi tanımlanması ile yakından ilgilidir.

- Psikiyatrik Değerlendirme: Herhangi bir patoloji olup olmadığına bakılır.
- Tıbbi Değerlendirme: Bireyin sağlık durumu incelenerek bireyin öğrenme yeteneğini etkileyecek bir etmenin olup olmadığının belirlenmesi için gereklidir.
- Psikopedagojik Değerlendirme: Bilişsel, akademik ve nöropsikolojik işlevler incelenir. Değerlendirmede, anne-baba ile, çocuk ile, okul öğretmeni ile görüşülür. Hangi alanlarda bozukluk olduğunu saptamak amacıyla çeşitli test tekniklerinden yararlanılır. Psikopedagojik inceleme sonuçları vakanın hem yetersiz, hem de güçlü olduğu alanları ortaya çıkarır. Hangi sorunlara psikopedagojik terapi uygulanacağına ve hangi tekniklerin kullanılacağına karar verilmesini de sağlar. Yapılan pek çok çalışmada, öğrenme güçlüğü alanında en sık kullanılan ve tanı değeri belirlenen testler arasında; WÇZÖ zeka testi, Bender-Gestalt görsel-motor test, Frostig gelişimsel algı testi, ITPA, Peabody, WRAT başta gelmektedir.
- Ailenin Değerlendirilmesi: Ana-babanın tutumlarının, beklentilerinin, eş problemlerinin, aile içi etkileşimin akademik becerileri etkileyip etkilemediğinin belirlenmesini kapsar (Silver, 1997).

Öğrenme güçlüğü olan bireyi değerlendirme, çoklu disiplinler arası çalışma ile mümkün olabilmektedir. Bu çoklu disiplinin kapsamında; dil ve konuşma patoloğu, öğrenme güçlüğü konusunda uzman öğretmen, danışman, sosyal hizmet uzmanı, okuma

becerisi konusunda uzman, odyolog, sınıf öğretmeni, kaynak uzman, nörolog, göz doktoru, duyu-motor eğitim için rehabilitasyon uzmanı, fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanı, psikolog, psikiyatrist görev yapmaktadır (Sapir ve Wilson, 1978; Davies, 1987; Turnbull ve Ark., 1999).

Çoklu disiplin uzmanları, öğrenme güçlüğü olan çocuğu değerlendirmede öğretmen ve ebeveyn gözlemlerini, çocuğun sınıftaki ürünlerini, grup zeka testlerini, grup başarı testlerini, çocuğun görme ve işitme durumunu, öğretmenin tamamlayıcı görüşlerini, bireysel zeka testlerini, davranış değerlendirme araçlarını, anekdot kayıtlarını, programa dayanan değerlendirmeyi, doğrudan gözlemi ve kişiyi çalışma mekanında değerlendirmeyi kullanmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda tanı konmakta ve eğitim programı hazırlanmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001).

2.2.8. Eğitimleri

Özel eğitim kapsamına giren öğrenme güçlüğü olan çocukların farklı gelişim özellikleri nedeniyle gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının farklı (özel destek ve eğitimle) karşılanması gerekmektedir. Eğitim ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde çocukların sosyal yaşamları olumsuz yönde etkilenmektedir (Tanaydı, 1985).

Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin eğitimi, normal sınıflardaki müfredat programıyla ya da özel dersler ile gerçekleşmemektedir (Korkmazlar, 1999; Korkmazlar, 2003).

Araştırmalarda, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların birbirinden çok farklı özellikler gösterdiklerine değinilmiştir. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar için düzenlenmiş olan öğretim yaklaşım ve stratejileri de birbirinden çok farklı özellikler göstermektedir (Özyürek, 2003).

Öğrenme güçlüğü olan çocuk, eğitiminde gereksinimlerinden dolayı bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle çocuğun değerlendirme işlemini ele alıp tüm bilgileri kullanarak bir özel eğitim programı oluşturulmalıdır. Eğitimci çocukla birlikte çalışırken, eğitim prosedürlerini ve planlarını gerekli gördüğü gereksinimlere göre değiştirmelidir. Genellikle kullanılan yöntemlerden bazıları aşağıda açıklanmaktadır (Culatta ve Tompkins, 1999; Ersoy ve Avcı, 2001).

1. Doğrudan Öğretim

Bu yaklaşım, özel hedefi öğrenme işini tanımlayan, davranış analizinin yol gösterdiği ve hedefi başarmak için plan yaparak ilerleyen bilgi esasına dayanan eğitimi içerir. Çok fazla yapılandırılmış, eğitim stratejileri planlanmış ve derslerdeki eğitim aşamaları oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Derslerde bir önceki dersin tekrarı temel koşuldur, ayrıca demonstrasyon, düzeltme, örnekleme, geri dönüt verme yoluyla beceri uygulamaları ve soru-cevap tekniği gibi teknikler kullanılmaktadır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı uygulamalarında dil, okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin alanlarda çocuğun başarılı olduğu görülmektedir.

2. Bilmeye ve Kavramaya İlişkin Eğitim

Bu yaklaşımda, öğretmen tanısı konan öğrenme problemi üzerine odaklaşan çok fazla yapılandırılmış dersi kullanır. Öğrenme ya da eğitim aktivitelerinde katılma, cevap verme, tekrarlama, hatırlama ve bilgiyi transfer etme üzerinde durulmaktadır. Ders, düşünme işleminin kontrolü ve gözlem için çok fazla yapılandırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuk, kendi kendini düzelterek geliştirme, cevaplarını gözleme ve öğrenme stratejilerinin sayısını sınırlamaya yönlendirilir. Öğretmen, güdüleme, takviye ve planlı gelişmede yardımcı olur. Doğrudan öğretim işlemleri kullanılır. Bilmeye ve kavramaya ilişkin eğitim yaklaşımında, bir bütünü meydana getiren her bir parçanın öğelerini ayırarak becerileri küçültme, iş analizinde ard arda gelen basamakları kullanma, mantık oyunları ile hafızayı kuvvetlendirme, kendini yönlendirmek ve

hatırlamayı kolaylaştırmak için birkaç kelimenin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşan kelimeleri kullanma istenilmektedir.

3. Çok Duyuya Dayalı Yaklaşım

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa bu eğitim yönteminde, bireyi esas alan görme, işitme, dokunma ve hareket etme yoluyla ilgi çekici öğrenme sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, ödevlerin yüksek sayıda tekrarı, yüksek sesle okuma, harfleri kopyalama ve parmak boyaları ve kum tepsilerinin kullanımı üzerinde durmaktadır. Çok duyuya dayalı yaklaşım, çeşitli öğrenme şekillerini ya da mümkün olan duyuları kullanır. Bazı eğitimciler, mantıki yeterli tekrarlarla zenginleştirilen çok duyuya dayalı yaklaşımla doğrudan doğruya eğitim yaklaşımının birlikte kullanılmasını önermektedir.

4. Çalışma Becerilerinin Eğitimi

Çalışma becerilerinin eğitiminde, not alma, kompozisyonlar, projeler ve raporlar hazırlama ve ödev hazırlama için gerekli olan materyalleri (kâğıt, kalem gibi) taşımayı hatırlama gibi becerilerin nasıl öğrenileceği konusunda çocuğa yardım edilir. Bu yaklaşımda çocuk, nasıl öğrenme yaklaşımını planlayacağını ve değerlendireceğini öğrenir. Bu, özellikle ilerideki sözlü ve yazılı eğitim becerileri açısından gerekli olmaktadır. Örnek olarak, bir metindeki bilgiyi zihne yerleştirmek için nasıl gözden geçirileceğinin öğrenilmesi ve yerleştirilen çözümsel becerilerin uygun olduğu zaman hatırlanması gibi. Sınıf öğretmenleri bu eğitim sürecinde öğrenciden bilgi ve notlar, metin kitapları ve çalışma sayfaları gibi kaynakları düzenlemesini beklemektedir.

5. Sosyal Becerilerin Eğitimi

Sosyal becerilerin eğitimi olumlu takviye ve duyguları anlamanın önemini kullanır. Çocuğa yaşlılarıyla ve yetişkinlerle çeşitli ortamlarda ve durumlarda geçinebilme gibi özel beceri alanlarında yardımcı olur. Bu eğitim, anlaşmazlıkları çözme, saldırganlığını kontrol etme, konuşmaya başlamaya ait becerileri kullanma, duyguları ifade etme ve nasıl arkadaş edinileceği ve arkadaşlığın nasıl sürdürüleceğini

öğrenmede çocuğun gereksinim duyduğu beceriler üzerinde odaklanır (Culatta ve Tompkins, 1999; Ersoy ve Avcı, 2001).

6. Davranış Değiştirme

Bazı davranışları artırmak ya da azaltmak için pekiştirme ya da ceza işlem süreçlerinin kullanılmasını gerektirir. Hepimiz kendi yaşamımızda davranış değiştirmeye yer vermişizdir. Örneğin, sizin için yapılan bir şeyden sonra o kişiye teşekkür ettiğinizde o kimsenin yaptığını tekrar yapması için davranış değiştirmeye yer verilmiş olur. İyi bir şey yapıldığında, yapan kişi olumlu bir şeyle ödüllendirilerek yaptıklarını tekrar yapması artırılır. Hoşa gidilmeyen bir davranışla karşılaşıldığında, o davranışı azaltmak için davranış değiştirmenin belli bir biçimine zaman zaman yer verilir. Bulunulan yere, zamana, ortama uygun olamayan bir şekilde sözler söyleyen kişinin söylediklerini duymazlıktan gelerek o ortamdan onun uzaklaşması umulur. Aşırı hareketliliği ve dikkat problemlerini kontrol amacıyla kullanılan davranış değiştirme; günlük yaşamda kullanılan davranış değiştirmeden amaçlı, sistemli ve düzenli bir şekilde uygulanması bakımından ayrılır. Davranış değiştirmenin sistemli bir şekilde kullanılması sonucunda aşırı hareketlilik ve dikkat problemleri başarılı bir şekilde kontrol edilebilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfa ve derslere olan dikkatlerinden dolayı değişik şekillerde onlara hoşlandıklarını ifade ederek, aşırı hareketli ve dikkatsiz olduklarında da onların bu davranışlarını görmezlikten gelerek davranış değiştirme yaklaşımını başarılı bir şekilde kullanmaktadırlar. Davranışçı yaklaşım akademik problemlerin düzeltilmesinde kullanıldığında nadiren algısal ya da duysal süreçlerin kullanılmasına yer verilirken, daha çok akademik konuların öğrenilmesinin gerektirdiği belli beceriler üzerinde odaklanmaktadır. Akademik becerilerin kazanılmasında davranışsal yöntemlerin özellikleri şöyle betimlenir:

1. Karmaşık davranışlar daha az karmaşık davranışlara ayrılır.
2. Bu becerilerin öğrenilmesi için uygulamaların yeterince tekrar edilmesine yer verilir.
3. Doğru olarak yapıldığında pekiştirmeye yer verilir ve doğru yaptığına ilişkin olarak çocuk bilgilendirilir.

4. Çocuğun göstermiş olduğu ilerlemelerin düzeyi sık sık ölçölür (Özyürek, 2003).

7. Bilişsel Davranış Değırtirme

Geleneksel davranış değırtirme, çocuğun davranışlarını değırtirme üzerinde odaklaşmaktadır. Bilişsel davranış değırtirmede ise, çocuğun düşünceleri değırtirmeye çalışılır. Bu yaklaşıma dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve akademik problemlerin düzeltilmesi için yer verilebilir. Öğrencinin herhangi bir eyleme girişmeden önce düşünmesi vurgulanmaktadır. Burada amaç, öğrencinin kendisinin kullanabileceğı stratejileri sağlayarak kendine yeterli ve bağımsızlığını kazanmış öğrenciler yetiştirmektir. Bilişsel davranış değırtirme tekniklerine yer verildiğinde öğrenci aktif kılınır. Örneğin: Okuduğunu anlamayı artırmak için kendi kendini sorgulama tekniğıyle öğrenciye izleyen taktikler kazandırılabilir. İlk olarak öğrenci kendisine bu parçaya neden çalışıyorum? Sorusunu sorma, ana fikirleri bulup altlarını işaretleme, ana fikre ilişkin soru düşünüp yazma, son olarak da soruya ve yanıtlarına tekrar bakıp nasıl daha fazla bilgi sağlayabileceğini araştırma öğretilir. Görüldüğü gibi öğrenciye kendi kendine düşünmeyi öğreterek, öğrencinin bağımsız olarak kendi başına okuduğunu anlaması ve okumasını geliştirmesi hedeflenmektedir.

Bilişsel davranış değırtirme yaklaşımı aşırı hareketlilik ve dikkat problemleri içinde kullanılan bir yaklaşımdır. Davranış değırtirme yaklaşımında sırasını terk etme gibi gözlenebilir davranışlar değırtirilirken, bilişsel davranış değırtirmede ise öğrencinin gözlenemeyen düşünce süreci değırtirmeye çalışılmaktadır. Örneğin, sırasını terk etme davranışıyla ilgili olarak öğrenci sırasında oturarak, ödevi üzerinde yoğunlaşabilmesi için ne yapması gerektiğı kendisine düşündürölür. Böylece sırasında oturmasını artırma hedeflenir (Özyürek, 2003).

8. Yapılandırma ve Uyarıların Azaltılması

Aşırı hareketli ve dikkat problemleri olan çocuklar için programlar yapılandırılmış ortamlarda uyarıların azaltılması yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım başlangıçta zihinsel yetersizliği olan çocuklara uygulanmak için geliştirilmiştir. Daha sonra öğrenme güçlüğü olan çocuklarla kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Bu uyarlamaya göre, öğretmen çocuklarla her gün yapılacak etkinliklerin her bir dakikasını planlamaktadır. Böylece, boşa harcanan zamanın çok az olacağı şekilde öğretim süresi düzenlenmektedir. Uyarıların azaltılması ise, aşırı hareketli ve dikkati dağınık olan öğrencinin öğrenmesine ket vurabilecek, ilişkili olmayan uyarıların çevreden arındırılmasıdır. Gürültü ve sınıfta asılmış olan parlak resimlerin çocuğun dikkatini dağıttığı varsayımı bu yaklaşımın altında yatmaktadır. Bu nedenle sınıflarda gürültünün önlenmesi için yerleri halıyla kaplama, camları en az gürültü geçirmesine imkan verecek şekilde yalıtma ve kara tahtanın sınırlı bir şekilde kullanılmasına yer verilmektedir. Bu yaklaşım aracılığıyla dikkati arttırmak mümkün olmakla birlikte doğrudan akademik ilerlemeler beklemek yanıltıcı olabilir (Özyürek, 2003).

Arnold, (1990)'a göre öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken aşamalar şunlardır:

- Tanıyı anne-babaya açıklamak ve rehberlik etmek,
- Çocuğu güçlüklerinden haberdar etmek,
- Sorun alanlarını saptayarak uygun eğitime başlamak,
- Gerekirse ilaç kullanmak,
- Okulu ve öğretmeni çocuğun güçlükleri konusunda aydınlatmak (Arnold, 1990).

Rutter, (1994)'a göre ise öğrenme güçlüğü olan çocukların bireysel eğitimi şu alanlarda gerçekleştirilmelidir:

- Algısal-motor alanları güçlendirme, mekan yoluyla hareket ve vücut kontrolü sağlama, algısal-motor uyumu güçlendirme.
- Görsel, işitsel duyular yoluyla öğrenme sürecini destekleme.
- Kognitif alanda kavram çalışmaları yapma (Rutter, 1994).

Genel olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedir. Ancak, normal sınıftaki eğitimin özel eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun normal sınıfta başarılı olabilmesi ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratılabilmesi için özel eğitim öğretmeni ve normal sınıf öğretmeninin işbirliği içinde olması gerekmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim programları yaşa ve öğrenme güçlüğüünün derecesine göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi programları, gelecekteki öğrenmeyi etkilemesi ve öğrenmeye temel oluşturması bakımından gelişimsel yetersizlikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlkokul programları ise öncelikle akademik yetersizliklerin giderilmesine yöneliktir. Orta öğretim düzeyindeki programlar ise öğrencinin yetişkinliğe adapte edebileceği konu alanları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Temel, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Öğrencinin gereksinimleri belirlenmeli ve onlara uygun pratik ve faydalı stratejiler yaratılmalıdır.
2. Çocuklar, yazı tahtası görme alanları içerisinde olacak şekilde oturtulmalıdır.
3. Ders araç-gereçleri ilgili yerlere yerleştirilmeli ve gerekli tüm malzemelerinin olup olmadığı kontrol edilmelidir.

4. Aktivitelere katılımları sağlanarak yaşayarak öğrenmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır.
5. Grup çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
6. Not verme, araştırma ödevi ve ev ödevi hazırlama gibi okuldaki etkinlikleri pekiştirici çalışmalar da kullanılmalıdır.
7. Özet çıkarma gibi okuduğunu kavramaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
8. Kavramlar, çok duyuya dayalı olarak öğretilmelidir.
9. Verilen ödevlerde veya yapılan çalışmalarda açıklamalar açık, net ve sınırları belli olmalıdır.
10. Sözlü sorulardan sonra, çocuğa düşüncesini açıklamak için süre verilmelidir.
11. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru, adım adım aşamalı öğretim izlenmelidir.
12. Gayretleri ödüllendirilmeli ve çocuğa başarılı olabileceği duygusu verilmelidir.
13. Aileler ile işbirliği yapılmalıdır.
14. Çocuğun sevdiği şeylerden ve ilgilerinden öğretim için yararlanılmalıdır.
15. Öğretime çocuğun en güçlü ve en başarılı olduğu aşamadan başlanmalıdır.
16. Bir aşama öğretilmeden bir sonraki aşamaya geçilmemelidir.
17. Çocuğun kişiliğine saygı gösterilmelidir.
18. Çocuğun kuvvetli yönleri geliştirilmelidir.
19. Çocuğun olumlu benlik kavramı geliştirebilmesi için yardımcı olunmalıdır.
20. Demonstrasyon ve gözlem yapma gibi çalışmalara yer verilmelidir.
21. Programda zaman zaman tekrarlamalar yer almalıdır (Lewis, 1988; Thomson ve Watkins, 1990; Hresko, 1992; Akyol, 1997; Klingner ve Vaughn, 1999; Akt., Ersoy ve Avcı, 2001).

2.2.9. Erken Tanı ve Önleme

Erken tanı ve eğitim her sorunda olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde çok önemlidir. Bu nedenle riskli çocukların özellikle okulöncesi dönemde dikkatle izlenmesi gerekir (Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

Erken tanı, gerek özel öğrenme güçlüğü'nün sağaltımında başarı oranını yükseltmesi, gerekse çocukların duygusal problemler geliştirme riskini azaltması yönünden büyük önem taşımaktadır (Arı, 1992).

Özel öğrenme güçlüğü genellikle çocuk ilkokula başlayınca anlaşılmaktadır. Ancak, okul öncesi dönemde zekası normal olduğu halde konuşma gelişiminde gecikme, aşırı hareketlilik, algılama kusurları, dikkatsizlik, koordinasyon zayıflığı olan risk grubundaki çocukların özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi, erken tanı ve eğitim için büyük önem taşımaktadır. Erken tanı konduğu ve eğitime vakit kaybetmeden başlandığı oranda çocuklar yaşitlarına yetişebilmekte, gerçek potansiyellerini gösterebilmektedirler (Korkmazlar, 2003).

Önleme çalışmaları ise, nedenleri tam olarak bilinmediği bu alanda oldukça güçtür. Ancak, bilinen nedenlerin kontrol altında tutulması görülme riskini azaltacaktır. Bunun yanında uygun eğitim ortamından özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yararlanması yolu ile kişi için özel öğrenme güçlüğü'nün önemli sorunlar ortaya çıkarması önlenmiş olacaktır (Ersoy ve Avcı, 2001)

2.3. ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARI

Özel gereksinimli bireylerin toplum içinde bağımsız bir birey olarak yaşayabilmeleri büyük ölçüde aldıkları eğitimle ilişkilidir. Özel gereksinimli bireylere eğitim veren kurumlar özel eğitim gereksinimi olan bireylerin özelliklerine bağlı olarak kendi içlerinde farklılık göstermekle birlikte, eğitim hizmetlerinin sağlandığı okullar genel olarak benzeşmektedir. Aşağıda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanan okul türleri verilmektedir (Batu,1998) :

A. Ayrı özel eğitim okulları: KHK/573'te yer alan 18. maddede “Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır” kararı yer almaktadır. Ayrı özel eğitim okullarına örnek olarak: Meslek Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezleri, İşitme Engelliler Okulları verilebilir.

B. Normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları: Normal ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilebileceği özel sınıflar bulunmaktadır. Bu konuda KHK/573'teki 20. madde “Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim sınıfları açılır” kararı yer almaktadır.

C. Normal eğitim okullarındaki normal sınıflar: KHK/573'te yer alan 20. maddede “Durumları normal akranları ile birlikte eğitim görmeye uygun olan özel eğitim gerektiren bireyler, eğitim öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okullarında sürdürürler” kararı yer almaktadır. Bu yerleştirme biçimi “kaynaştırma” olarak da adlandırılmaktadır. Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin özelliklerine uygun olarak destek hizmetlerden faydalanarak normal sınıflarda eğitim görmesi olarak tanımlanabilir.

2.3.1. Kaynaştırma

Özel eğitimin ilk ortaya çıktığı dönemlerde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında yürütölmekteydi. Sonraları, normal okullar içinde özel sınıflar açıldı. Ancak, giderek özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşıtlarından ayrılarak özel eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri sorgulanmaya başlandı. Bu sorgulamanın temelinde yatan pek çok varsayım vardı. Bu varsayımlardan bazıları şunlardır:

- a) Özel gereksinimli öğrencileri normal yaşıtlarından ayırmak insan haklarına aykırıdır.
- b) Ayrı eğitim ortamlarında sağlanan özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin normal toplum yaşamına uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.
- c) Genel eğitim ile özel eğitim arasında sanıldığı kadar büyük bir fark yoktur, etkili öğretim yöntemlerinin büyük bir çoğunluğu tüm öğrencilerde işe yaramaktadır.

Bazı özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimleri normal eğitim ortamlarında, özel eğitim ortamlarına kıyasla daha iyi karşılanabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992; Lewis ve Doorlag, 1987; Ryndak ve Alper, 1996; Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982). Bu varsayımdan hareketle, başta bazı Kuzey Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok ülkede özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmeleri uygulaması yaygınlaştırılmıştır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, normal öğrencilerin devam ettiğı eğitim ortamlarında eğitilmesidir. Kaynaştırma uygulaması, her türde ve düzeyde öze sahip öğrenciler için söz konusudur olabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin, genel öğrenci nüfusu içindeki oranları dikkate alındığında, bir sınıfa birkaç özel gereksinimli öğrenciden fazlasının düşme olasılığı azdır. Dolayısıyla, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasının önemli bir niceliksel sakıncası bulunmamaktadır (Akt., Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma, özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal eğitim sistemine katılmalarını ifade etmektedir. Kaynaştırma programına katılan özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, özel eğitim gereksinimi olmayan yaşıtlarıyla birlikte normal sınıfın akademik ve sosyal ortamını paylaşmakta, aynı zamanda gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim çalışmalarına katılmaktadırlar (Lewis ve Doorlag, 1987).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlatıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşıtları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Dickerson ve Davis, 1981; Rose ve Smith, 1993; Civelek, 1990; Avcı, 1998).

Booth (1983), kaynaştırmayı; çocukların ve genç insanların kendi topluluklarına katılabilmelerini sağlayan gelişim süreci olarak ele almaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler söz konusu olduğunda ise, kaynaştırma; onların normal okullarda eğitilebilmesidir, şeklinde zet yapmak mümkündür. Bir kaynaştırma ortamında, özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler yaşıtları ile birlikte, ayrıştırılmış okulların özelliği olan izolasyon duygusu olmaksızın, doğal bir ortamda, bulundukları grubun bir parçası olabileceklerdir (Akt, Atay, 1995).

Araştırmacılara göre kaynaştırma terimi, Amerika'daki PL-142 Tüm zrl Çocuklar İçin Eğitim Yasasında önemle vurgulanan "en az kısıtlandırılmış ortam" terimi ile son derece benzerdir ve kaynaştırma terim olarak bu yasa içinde yer almadığı halde kaynaştırma uygulamalarının bu yasa ile başladığı bilinmektedir. Buna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin okul günlerinin en azından bir bölümünü normal sınıflarda ve normal yaşıtları ile aynı fiziksel, sosyal ve ğretim ortamlarında bir arada geçirebilmeleri kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999).

Kaynaştırma programının temel ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz.

Kaynaştırma programları; “Herkes için eēitim” hakkını taahhüt etmelidir. Çocukların bireysel özelliklerine göre organizasyon ve yenilikleri yapılmalıdır. Özel eēitim gereksinimi olan bireylere yönelik ēretmen ve ērencilere olumlu tutumların geliştirilebilmesi için uygun deneyimler kazandırılmalıdır. Etkili kaynaştırma hizmet sistemlerinde yapılan analizlere dayanarak seçilmiş kalifiye personel yetiştirilmeli ve daha iyi eēitimsel projeler oluşturulmalıdır.

Kaynaştırma programlarının ana hedefi, özel eēitim gereksinimi olan çocukların çocukluk döneminden başlayıp devam edecek şekilde kabulünü saēlamak ve onları topluma kazandırmayı amaçlamak olarak saptanmıştır (Metin, 1997).

Buna göre kaynaştırma programının bazı temel amaçları şöyle sıralanabilir.

1. Daha iyi bir ērenme çevresi saēlayarak her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini saēlamak ve gelişimlerini desteklemek.
2. Okul ortamında ona gerçek yaşam çevresi ve fırsatları oluşturacak deneyimler kazandırmak.
3. “Eēitimde fırsat eēitliēi” ilkesinden yola çıkarak, her bir ocuēa daha kabul edilebilir ve özelliklerine daha uygun hizmet saēlamak.
4. Normal ocukların, özel eēitim gereksinimi olan yaşıtlarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eēitimlerine katkısı olabilecek fırsatları yaratmak.
5. Özel eēitim gereksinimi olan çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik gelişimlerini ve en önemlisi sosyal gelişimlerini destekleyerek

toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşabilmelerini sağlamak olarak özetlenebilir (Darıca, 1992; Uğurlu, 1993; Metin, 1997).

Kaynaştırma programlarının, hem normal çocuğa hem de özel eğitim gereksinimi olan çocuğa yararları olabilmesi için, iyi planlanmış olması gerekmektedir. İyi planlanmış bir kaynaştırma programının koşulları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kaynaştırma programlarına katılacak özel eğitim gereksinimi olan çocuk, normal çocukların kazandığı akademik ve sosyal davranış biçimlerine göre hazırlanmalıdır. Aynı şekilde kaynaştırma ortamına girecek olan özel eğitim gereksinimi olan çocuklar özel öğrenim stratejilerinden yavaş yavaş uzaklaştırılmalıdır.
2. Kaynaştırma programında özel eğitim gereksinimi olan çocuğun normal çocuğu model alması söz konusu olduğundan normal çocuklarda problem davranışların olmaması gerekmektedir. Aynı zamanda, özel eğitim gereksinimi olan çocuklarda da diğer çocuklara zarar verebilecek saldırganlık gibi problem davranışların olmaması gerekmektedir.
3. Kaynaştırma programlarına katılacak normal çocuklar özel eğitim gereksinimi olan çocuklara karşı izleyecekleri tutum konusunda aydınlatılmalıdır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar hakkında; çocuk kitapları, filmler, grup tartışması ve dramatizasyon gibi etkinlikler yoluyla normal çocuklar kaynaştırma programlarına hazırlanmalıdır.
4. Özel sınıf öğretmeni ile kaynaştırma yapılacak sınıfın öğretmenleri arasında iyi bir işbirliği kurulması gerekmektedir. Bu işbirliği, özel eğitim gereksinimi olan çocukların kaynaştırma sınıfına katılması kararından başlayarak devam eden sürekli bir iletişim olmalıdır. Özel sınıf öğretmeni, normal sınıf öğretmenine izleme desteği ve danışma hizmeti sağlamalıdır.

5. Özel eğitim gereksinimi olan çocuk kaynaştırma programına dahil edildikten sonra, göstereceği gelişme sistemli bir şekilde izlenmeli ve değerlendirilmelidir (Salend, 1984; Dean, ve Nettles, 1987; Gresham, 1982; Akt., Metin, 1992).

Başarılı bir kaynaştırma programlarıyla, özel eğitim gereksinimi olan çocukların da topluma kazandırılabilceği unutulmamalıdır (Metin, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması kaynaştırmanın etkililiğine ilişkin bilimsel araştırmaların yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bu araştırmalar, kaynaştırmanın gerek kaynaştırılan öğrenciye, gerekse çevresine pek çok yararı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Lewis ve Doorlag, 1987; Ryndak ve Alper, 1996; Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982; Akt., Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için, eğitim ortamının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler:

- a) Öğretmenin ve okul personelinin kaynaştırma yaklaşımını benimsemesi,
- b) Kaynaştırma sınıfının hazırlanması,
- c) Eğitim programının bireyselleştirilmesi,

d) Etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması
olarak sıralanabilir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma uygulamalarının yukarıda açıklanan gereklere uygun ve umulan yararları sağlayacak şekilde yürütülmesinde, destek özel eğitim hizmetlerinin önemli bir işlevi vardır. Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Aşağıda belli başlı destek özel eğitim hizmetlerinin özellikleri ile yarar ve sınırlılıkları yer

almaktadır (Kırcaali-İftar, 1992; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995; Akt., Kırcaali-İftar, 1998).

Destekleyici Özel Eğitim Hizmetleri

1. Kaynak Odada Eğitim

Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanmadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşılabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanmadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açabilmektedir.

2. Sınıf-İçi Yardım

Gerektiğinde kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-İçi yardım sağlanabilir. Sınıf-İçi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, matematik dersinde tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışılırken, kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir. Bu tür sınıf-İçi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenememesi durumunda önemli sakıncalara yol açabilmektedir. Örneğin, dersliğin fiziksel özelliklerinin uygun olmaması durumunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir.

3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir. Öğretmen, özel eğitim danışmanına, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için başvurabilir. Danışman ve öğretmen birlikte çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin sorunlarının olası nedenlerini irdelerler ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler. Öğretmen, bu öneriler doğrultusunda kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürüttüğü çalışmaları farklılaştırır. Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözümünü sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağlar. Dolayısıyla, sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine yol açar. Böylece öğretmenin benzer sorunlarla ileride de karşılaşması durumunda bu sorunları kendi başına çözme olasılığı artmış olur.

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal sınıflara kaynaştırılmasında çeşitli modeller uygulanmaktadır (Karamanlı, 1998). Bu modeller:

1. Kademe Modeli: Bu modelde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre en az sınırlayıcı ortamın yaratılması öngörülmür.
2. Geliştirilmiş Kademe Modeli: Bu modelde entegre sınıfların eğitim yönüne daha çok ağırlık verilerek derslerin ve personelin daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları ve öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş programların sağlanması hedeflenmektedir.
3. İntibak Edilen Eğitici Ortam Modeli: Tüm öğrencilerin temel akademik becerileri kazanabilecekleri, okul eğitiminin sosyal ve zihinsel gerekleri ile başa çıkmayı öğrenebilecekleri ve kendilerine olan güveni arttırabilecekleri eğitici bir okul ortamı yaratabilmek amacı ile geliştirilmiştir.

4. Entegrasyon Olmuş Sınıf Modeli: Özel eğitim gereksinimi olan ve normal öğrencilerin kaynaştırılmasını sağlayabilmek için; normal eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde, özel eğitim de normal öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzeltilerek hazırlanmıştır.

5. İşbirlikçi / Danışman Modeli: Öğrencilere en az sınırlayıcı ortamda hizmet vermeye yönelik hareketin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Disiplinler arası iyi iletişim, normal sınıf öğretmenleri açısından artırılmış özel eğitim becerilerinin olduğu bir modeldir.

6. Kapsayan Eğitim Modeli: Bu öğretim modeli tüm öğrenciler ile çok ciddi engellilerde dahil olmak üzere tümünün ortak okul ve sosyal hayat içerisine dahil edilmesidir. Kapsayıcı eğitim modeli ile ihtiyacı olan her kimse, o kişiye özel hizmet ve destek sağlanır. Standart programın uygun olamadığı engelli öğrenciler için ne zaman ihtiyaç duyulursa program uygulaması yapılır. Öğrenciler ve personel için okul ortamında ortak işbirliği yoluyla doğal destek sağlanır. Öğretmenler ve diğer okul personeli, bireyselleştirilmiş kaynakların okuldaki her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde nasıl kullanılacağı konusunda karar alma otoritesine sahip olurlar.

7. Akran – Yakınlık Modeli: Normal çocukların, özel eğitim anaokullarına yerleştirilerek, özel eğitim gereksinimi olan çocuklara model olmasını ve öğretmene yardımcı olmasını kapsar.

8. Kooperatif Modeli: Bireysel olarak yapılandırılmış veya yarışmaya yönelik amaçları yerine getirmek için karşılıklı dayanışmayı gerektiren görevlerin bulunduğu tecrübeler sunulmaktadır.

9. Sistematik Taklit Etme Modeli: İstenilen davranışın o anda organize edilmesi, davranışa ait ipuçlarının ve bu davranışın özel eğitim gereksinimi olan çocuklar tarafından taklit edilmesi için sürekli desteklenmesi amaçlanmaktadır.

10. Birleşme Modeli: Özel davranışların (eş seçme, birlikte oynama) eğitimci tarafından desteklenmesi ve yönlendirilmesi ile özel eğitim gereksinimi olan çocuklar tarafından istenilen davranışların artırılması amaçlanmaktadır.

Kaynaştırma programına katılacak özel eğitim gereksinimi olan çocuğun hangi tip kaynaştırmaya katılacağına onun hazır bulunuşluk düzeyine göre karar verilmelidir.

1. Tam Zamanlı Katılım: Bu katılım tipinde özel eğitim gereksinimi olan çocuk normal sınıf eğitim programının tümüne katılmaktadır.

2. Tam Zamanlı Katılım + Özel Eğitim: Özel eğitim gereksinimi olan çocuk, normal eğitim programlarına katılmakta, ayrıca ihtiyacı olduğu alanda özel eğitim ile desteklenmektedir.

3. Yarı Zamanlı Katılım + Özel Eğitim Sınıfı: Özel eğitim gereksinimi olan çocuk okul zamanının yarısını kaynaştırma sınıfında, diğer yarısını da engel tipine uygun olan özel eğitim sınıfında geçirmektedir.

4. Özel Eğitim Sınıfı + Yeterli Olduğu Alanda Kaynaştırma Sınıfına Katılım: Bu katılım tipinde özel eğitim gereksinimi olan çocuk özel eğitim sınıfında eğitim görmekte ancak yeterli olduğu alanla ilgili etkinlik ya da etkinliklerde kaynaştırma sınıfına katılmaktadır.

İyi planlanmış bir kaynaştırma programı içinde yer alan özel eğitim gereksinimi olan çocuk buradaki normal çocuklarla girdiği doğrudan etkileşim sonucunda, toplumca benimsenen davranış repertuarını genişletmeye başlayacaktır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuk için bu repertuar içinde yer alan davranışlar, çocukluk döneminde kazanılması kolay, yetişkinlikte ise benimsenmesi zor olan davranışlardır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuk, toplumca benimsenen davranış repertuarına geniş ölçüde sahipse onun toplumda sosyal kabul görmesi daha kolay olacaktır (Avcı, 1992).

Normal çocuklarla kurulan ilişkiler ve başarı ortamları özel eğitim gereksinimi olan çocuğu uyarmaktadır. Örneğin, normal gelişim gösteren çocuğun konuşma seviyesini, özel eğitim gereksinimi olan çocuğun seviyesine göre ayarladığı gözlenmiştir. Böylece özel eğitim gereksinimi olan çocuk için yalnız özel eğitim gereksinimi olan akranlarının bulunduğu ortamdaki daha karmaşık olan ancak anlaşılabilir linguistik çevre ortaya çıkmaktadır. Bu durum özel eğitim gereksinimi olan çocuğun etkileşim yeteneğini geliştirmektedir (Guralnick, 1980; Akt., Metin, 1992).

Kaynaştırma programında sadece özel eğitim gereksinimi olan çocuğu değil normal çocuğu da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kaynaştırmanın, özel eğitim gereksinimi olan çocuğa olduğu kadar, normal çocuğa da yararlı yönleri vardır. Kaynaştırma ortamı, normal çocuğa özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla kuracağı ilişkilerden kazanacağı ve ilerdeki yaşantılarında da kullanabileceği deneyimler kazandıracaktır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyi tanıma, ona model olma ve nasıl yardım edeceği konusunda normal çocuk deneyimler kazanacaktır. Bir bireyin bağımsızlığını kazanması onun kimsenin yardımı olmadan yaşamını devam ettirmesine bağlıdır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinde normal çocuğun öğretici fonksiyonda olması, onun daha iyi öğrenmesini ve öğrendiklerini pekiştirmesini sağlayacaktır (Turnbull ve Ark., 1981; Gottlieb ve Ark., 1983; Synder ve Ark., 1977; Jenkins ve Ark., 1985; Akt., Metin, 1992).

Kaynaştırma programları bir ekip çalışması olarak yürütülmekte, özel eğitimciler, normal sınıf öğretmenleri ve anne babalar ekibin aktif üyesi olmaktadır. Anne babalar uygulamaların başarılı olmasında en etkili elemanlar olarak kabul edilmekte, çocuğun okul dışı performansı hakkında bilgi vermekte, eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesine katkıda bulunmakta, eğitim programının evde uygulanması gereken boyutunda öğretmen rolü oynamakta ve dolayısıyla eğitimde ev-okul paralelliğini sağlamaktadırlar (Lewis ve Doorlag, 1987). Anne babanın bu çalışmalarda aktif rol alması birçok çocuk için kaynaştırma programlarının başarısında belirleyici olmakta, bu nedenle uzmanlar anne babaları ekip çalışmasının içinde tutmaya gayret etmektedirler (Sucuoğlu, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması bu düzenleme içinde bazı temel koşulların sağlanmasını gerekli kılmaktadır (Roberts ve Lindsell, 1997). Tüm okul personelinin ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri (Scruggs ve Mastropieri, 1996; Center ve Ward, 1987; Kargın, 1990), kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumları (Roberts ve Lindsell, 1997; Roberts ve Smith, 1999; Miller ve Gibs, 1984), eğitim programlarının öğrencilerin gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi, etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması (Lewis ve Doorlang, 1999; Salend, 1999; Gearheart ve Ark., 1996) bu koşullardan bazılarıdır. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmesi için yukarıda belirtilen koşullardan önce, bu bireylerin eğitiminden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler ile sınıftaki diğer öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin bilgi sahibi olmaları da gerekmektedir (Akt., Kargın ve Baydık, 2002).

Kaynaştırma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle şu görüş göze çarpmaktadır. Normal olarak isimlendirilen çocukların bile normallik dereceleri farklıdır. Bir sınıftaki normal olarak isimlendirilen çocukların tümünün birbirinden farklı bireysel özellikleri ve gereksinimleri vardır. Bu görüş dikkate alındığında özel gereksinimi olan çocuğun normal olarak isimlendirilen ancak, birçok bireysel farklılıkları ve gereksinimleri bulunan çocukların arasında eğitim görmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu anlamda kaynaştırmaya; “özel gereksinimi olan çocuğa, topluma entegre olma fırsatı sunma” şeklinde bakmak doğru olmayacaktır. Kaynaştırmaya, özel gereksinimi olan çocuğa çeşitli ulusal ve uluslar arası sözleşmelerde adı geçen, “eğitimde fırsat eşitliği sağlama ilkesi” çerçevesinde, onları en az kısıtlayan çevrede, “potansiyellerini mümkün olan en azami düzeyde kullanma fırsatı verme” şeklinde bakılması doğru olacaktır (Civelek, 1990; Kırcaali-İftar, 1992; Karamanlı 1998; Avcı, 1998).

Literatüre bakıldığında kaynaştırma programlarının başarılı olmasında en önemli etmenlerden birinin de tutumlar olduğu görülmektedir. Özel eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin ana babalarının, okuldaki personelin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı tutumlarının, kaynaştırma programlarının başarısını etkilediği kabul edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).



2.4.ÖĞRETMEN TUTUMLARI

Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimleri söz konusu olduğunda eğitimi gerçekleştirme görevini üstlenen öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile birlikte tutumlarının da araştırılması gerekmektedir. Tutumlar, bilgi ve beceri kazanmada önemli bir güç unsurudur. Öğretmen tutumları, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde önemli bir güce sahiptir (Lombano, 1982). Bu nedenle burada özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin öğretmenlerin tutumları ve tutumlarını etkileyen etmenler çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Ancak, öncelikle tutum kavramının tanımlanmasına çalışılacaktır.

2.4.1. Tutum Kavramı

Tarihsel olarak tutum konusundaki ilk bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda Almanya'da başlamıştır (Jones, 1986). Günümüz dönemine gelinceye kadar tutum konusu birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu süreç içinde birçok tanımına rastladığımız tutum kavramına ilişkin en eski ve en sınırlayıcı tanım Thurstone tarafından yapılmıştır. Triandis ve arkadaşlarının (1986), aktardığına göre tutum; bir tutum nesnesine yönelik bir kişinin hisleri, duygularıdır. Daha sonraki yıllarda tutum konusunda yapılan çalışmalarla birlikte kavramın tanımlanmasında da çeşitli değişiklikler görülmektedir (Akt., Kargın, 1997).

Bazı araştırmacılar, tutumu yaşantılar sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmacılar ise tutumu olumlu ya da olumsuz değer yükleyerek bazı çevresel faktörlerin yanında veya karşısında olma eğilimi olarak tanımladıkları gibi, belli bir sosyal uyarıcı durumuna karşı bir grup davranışa eğilim hazırlayan duygu yüklü bir düşünce olarak da tanımlamışlardır (Küçük, 1997).

Bireylerin durumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır. Tutumlar bireylerin gözlenebilir davranışlarından yordanabilirler. Bireyin tutumu kişiliğinin bir parçası olarak, nefretlerini, sevgilerini ve genelde tüm davranışlarını etkiler.

Bryan'a göre tutum; organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir. Bu tanımın temelinde iki önemli özellik yatar.

1. Tutumların oldukça uzun süreli olması. Geçici olarak bireyin gösterdiği bazı eğilimleri o bireyin tutumu olarak görmeyiz. Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir.

2. Bilişsel, duygusal ve davranışsal birimleri içermesi.

Tutum yalnız bir düşünce veya duygu değildir. Tutum olarak tanımladığımız eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır (Cüceloğlu, 1997).

Tutum doğrudan gözlenemez. Tutum varlığı, ancak onu yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan çıkarsanır (İnceoğlu, 1993; Atay,1995). Herhangi bir tutum objesine karşı herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum bireyde gizli olsa bile çevresindeki bireylerce gözlenemeyeceğinden varsayılmaz (İnceoğlu, 1993). Tutumlar doğrudan gözlenememelerine rağmen bireylerin davranışlarını, sevgilerini ve nefretlerini önemli ölçüde etkilerler (Atay, 1995).

Tutumlarda davranışlar gibi öğrenme yolu ile kazanılır. Bir bireyin davranışlarından bahsedildiğinde bu onun değerlerine karşılık gelir. Modern psikolojide, bir bireyin değerleri onun organize edilmiş tutumları olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan tutumlar, bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinden biri olarak da ele alınmaktadır (Atay, 1995). Tutumlar bireyin davranışlarını etkiler. Bireyin davranışlarını tam olarak anlamak için davranışlarını etkileyen değişkenleri anlamak gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1992).

Araştırmacılar, tutumun bireyin yaşamındaki önemini vurgulamışlar ve bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları, değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerdiğini belirlemişlerdir (Akt., Ercan, 2001).

Sherif (1969), tutum kavramını incelerken tutumu, sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturdukları davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir. Buna göre:

1. Tutumlar doğuştan edinilemez, sonradan kazanılır. Tüm zihinsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da öğrenme sürecinden ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.
2. Tutumlar geçici zihinsel durumlar olmayıp bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam eder. Çünkü tutumlar derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşurlar.
3. Tutumlar birey ile nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar, öğrenme süreci içerisinde biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanı sıra, insanın çevresini algılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler. Ayrıca bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.
4. İnsan nesne ilişkisinde özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci ortaya çıkmaktadır. Toplumsal etkileşimin yoğun olduğu durumlarda tutumlar toplumsal değer yargıları ile yüklü olurlar. Bu tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini almaktadır. Özellikle tutumsal eylemler toplumsal koşullardan kaynaklandığı için insan çevre ilişkisi yansız olamamaktadır.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da

olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler toplumsal tutumların oluşmasında da geçerlidir. Tutum oluşumundaki mekanizma, her iki tutum türü içinde aynıdır. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutumlar özel ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bu iki tutum arasındaki fark toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olması, kişisel tutumlarda nesne ile kişi arasındaki özel ilişkiden kaynaklanmaktadır (Akt., Tolan, İsen ve Batmaz, 1991).

2.4.2. Tutumun Öğeleri

Tutumları tanımlamaya ve açıklamaya çalışan kuramcılar tutumların, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre duyuşsal öge; kişinin tutum nesnesine ilişkin hoşlanma ya da hoşlanmama duygularını, bilişsel öge; tutum nesnesine ilişkin bilgisini, inançlarını, davranışsal öge ise; kişinin tutum nesnesine ilişkin davranışsal niyetini ya da eylemlerini ifade etmektedir. Kuramcılara göre tutumun bu üç ögesi birbiriyle ilişkili olup her öge diğer öğeler ve tutumun bütünü üzerinde etkili olabilmektedir. Bundan dolayı tutumlar karmaşık bir yapıya sahiptir. Bireyin tutumları ve bir tutumun öğeleri genel olarak birbirleriyle tutarlı olma eğilimi gösterirken, bazı tutumların öğeleri arasında tutarsızlık görülmektedir. Bu tutumlar dengesiz, yerleşmemiş tutumlardır ve değişmeye açıktır. Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar yeni yaşantı ve öğrenmeler sonucu değişikliğe uğrayabilirken, önemli olaylar ya da yaşantılar olmadığı sürece tutumların durağan hale geldikleri ve kolayca değişmedikleri görülmüştür (Küçüker, 1997).

Bilişsel, duyuşsal, davranışsal öğelerden oluşan tutum kavramı, bireyin çevresine uyumunu kolaylaştırmak için bu üç ögenin tutarlılığı ile oluşur. Diğer bir deyişle, bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir

değişiklik tutarlılığı korumak için diğer öğelerle zincirleme bir değişime neden olur (İnceoğlu, 1993).

Belirli bir nesne fikir ya da kişiye geliştirilen tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir. Bilişsel öge tutum nesnesine ilişkin inançlardan, duygusal öge inançlara bağlanmış duygulardan oluşur ve davranışsal eğilim belirli bir biçimde “tepki göstermeye” hazırlıktır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989).

2.4.3. Tutumun İşlevleri

Tutumların tek bir işlevinden söz etmek zordur. Çeşitli işlevlere sahip olan tutumlar, bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynar. Tutumlar bireyler için bir bilgi birikimi oluşturarak, onların amaçlarına ulaşmalarındaki yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olurlar. Ayrıca, bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar ve son olarak da bireyin kendini algılamasının olumsuz dış etkilerle bozulmasını engellerler (İnceoğlu, 1993).

Tutumların belirlenen bu işlevleri ile bireyler, çevrelerindeki karmaşık uyarıların düzenlenir ve dünyayı daha iyi anlarlar. Ayrıca, tutumlar bireylerin kendilerine güvenlerine koruyarak, dış dünyaya uyumlarını da kolaylaştırır (Jones, 1986; Akt., Kargın, 1997).

Araştırmacılar, tutumun bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre:

1. Tutumlar birey için araçsal görev görürler, bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik (toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Buna göre insan çocukluktan itibaren kendi gereksinimlerini doyurmayı birincil amaç olarak kabul eder ve bu doyumu sağlayan nesnelere karşı olumlu bir tutuma sahiptir. İstediği amaca ulaşmak için

çevresiyle kurduğu ilişkilerde hep olumluyu, yararlıyı ve sevileni çoğaltmaya yönelik güdülerini ve uyumluluk ilişkisini temel davranış kalıbı olarak geliştirir.

2. Tutum savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Bu durumda birey doğal olarak benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde olmaktadır. Bu iki şekilde gerçekleşir. Birey sorunu yadsıma ve görmezden gelme eğilimi gösterebilir ya da sorunu çarpıtma yani değişik, düşük bir düzeyde algılama yolunu tercih edebilir.

3. Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere sahiptirler. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar geliştirebilmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin benlik kimliğini tamamlamakta ve güçlendirmektedir.

4. Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bilgilenme gereksinimi yaratma işlevine sahiptirler (Tolan, İsen ve Batmaz, 1991).

Bireyler tutumlara sahip olarak dünyaya gelmezler, tutumları sonradan kazanırlar. Tutumların değişikliğe karşı dirençli olması nedeniyle zaman içinde bu tutumlar kalıplaşmış tutumlara dönüşür. Kalıplaşmış tutumlar, belirli bir nesne, düşünce ya da kişiye ilişkin olarak sahip olunan bilgilerin özetidir. Bir nesne, düşünce ya da kişiye ilişkin yeterli bilgi olmadığında, başkalarından duyulan, okunan bilgiler bir araya getirilir ve kalıplaşmış tutumlar oluşur (Kağıtçıbaşı, 1985).

Görüldüğü gibi tutumların, bireyin yaşamına çok çeşitli yönlerden etkileri vardır. Tutumların, içinde yaşadığımız dünya ve bireyler arası ilişkiler açısından önemli oluşu, bu kavramın çok çeşitli yönlerden incelenmesini gerekli kılmaktadır (Kargın, 1997).

2.4.4. Tutum Değişikliği

Yapılan araştırmalar, tutumların ilk planda nasıl oluştuğu üzerinde yoğunlaşırken, tutum değişikliği ile ilgili araştırmalarda yeterli bir zenginlik görülmemektedir. Başarılı bir şekilde tutum değişikliği oluşturmak için pek çok farklı teknikler kullanılmaktadır. Eğer başarılı bir şekilde herhangi bir tutumda değişiklik sağlanır ise bu değişiklik yalnızca o tutuma ait olacaktır ve diğer konulardaki tutumlar hiçbir şekilde bu değişimden etkilenmezler (Atay, 1995).

Yapılan araştırmalar, tutumların değişiminin o konuda elde edilecek deneyimle ve yeterli bir sürede bunun yaşanması ile mümkün olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Tutum değişikliğinde önemli bir faktör olarak yoğun bir baskının ödül ile kullanılması gereği üzerinde durulmaktadır. Özellikle davranışların pekiştirilmesi ile bireysel tutumlar oluşturulur ve geliştirilir (Atay, 1995).

Travers (1973) ve Morgan (1977)'a göre bilgilendirme rolü, tutum değişikliğinde karmaşık bir konu olarak görülmektedir. Davranış üzerinde yeni bilgilerin etkisini tahmin etmek oldukça zordur. Eğer birey kendi sonucunu ve tartışmasını kendi yapması için özgür bırakılırsa, tutum değişikliğinin daha başarılı olacağı görülmektedir. Tutum değişikliğinde bireysel özellikler de önemli bir rol oynamaktadır (Akt., Atay, 1995).

Tutumların değişmesinde etkili değişkenlerden biri bilgilendirme, diğeri de etkileşimde bulunmadır.

Etkileşimde bulunma; kişi, nesne ve kümelerle etkileşim içinde bulunarak değişir. Duygusal tepkiler, etkileşimde bulunma ve yeni tür davranışlarda bulunmanın onaylanmasıyla değişir. Yetersizlikten etkilenmiş kişilerle birlikte başarılı yaşantılarla tutumlar değişir.

Bilgilendirme; yeni bilgilerin sunulmasıyla inanılanları etkileyerek tutumların bilgi boyutu değişebilir. Tutumların boyutunu değiştirme, ilgilenilen nesnenin, kişinin

ya da düşünün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bilgilerin sunulmasıyla gerçekleşir. Nesne, kişi ya da düşünce ilişkin algılamalarını değiştirme hedeflenir. Nesne, kişi ve düşünce ilişkin işitsel ya da görsel girdilere yer verilmediğinde yani yeni bilgilendirmeler olmadığında tutumlar değişmez, kararlılık gösterir. Tutumların değişebilmesi için, bilginin sinir sistemine ulaşması ve inandırıcı olması gerekir. İnandırıcı bilgilendirmenin dört önemli ögesi; ileten, mesaj, dinleyici ve dönüttür. Bu öğelerin nitelikleri kontrol edilerek bilgilendirmeye yer verildiğinde tutumlar değişebilir.

İleten, tutumu değiştirmek isteyen kişidir. Mesaj da iletişimcinin dinleyicilere aktardığı bilgidir. Bilgi aktarılırken kullanılan dil, resim ya da iletişim kanalları önemlidir. Dinleyici tutumu, değiştirilecek kişi ya da kümedir. Tutumları değiştirmek için dinleyicinin tutumlarının niteliği bilinmeli ve buna göre mesaj ikna edici şekilde sunulmalıdır. Dönüt, kişinin sahip olduğu tutumun onaylanması ya da onaylanmamasıdır (Özyürek, 2000).

Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir. İnsanlar bu tutumlara sahip olarak doğmazlar, sonradan öğrenirler (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumun bilişsel bileşeni, kişinin tutum objesine ilişkin davranışlarını göstermektedir. Araştırmalar erken yaşlarda öğrenilen tutumların önemli tecrübeler ve olaylar olmadığı takdirde oldukça durağan olduğunu ve kolay kolay değişmediğini göstermektedir (Aşkar, 1989). Buna karşın Kağıtçıbaşı (1979), erken yaşlarda öğrenilmiş olsalar da tutumların yeni tecrübe ve öğrenmelerle değişikliğe uğrayabileceğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak tutumların belirli yaşantılar sonucunda değişme ve gelişme gösterebildiğini söyleyebiliriz.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin engelli çocuk ve kaynaştırma hakkında bilgi düzeyleri ile engelli çocuk ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981). Yine engelli bireylere yönelik tutumlarla ilgili araştırma literatüründe tutumların engele ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğu konusunda pek çok bilgi yer almaktadır (Küçük, 1997).

Peltier (1993), engelli öğrencilerin normal sınıf düzenlemesi içinde kaynaştırılmasına yönelik öğretmen davranışlarını ve tutumlarını incelemiş ve öğrenci başarısının öğretmenin bu çocuklara ilişkin bilgilerinden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca, çalışmada birçok öğretmenin engelli öğrencilere yönelik herhangi bir bilgi ve beceriye sahip olmaksızın normal sınıfta bu öğrencilerle karşı karşıya kaldığını, bu durumun da eğitimin kalitesini etkilediğini belirten araştırma bulgularından söz edilmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle öğretmenlerin engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgi ve beceri ile donatılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Feldman ve Ark. (1989) ile Altman (1981), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının nedeninin, öğretmenlerin engelli öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini tanımamaları ile eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar.

Seaton (1982), deneysel çalışmada bilgi düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiş ve bilgi düzeyinin tutumlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Harasymiw ve Horne (1976) 6 ayrı okulda 191'i deney 161'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 352 normal sınıf öğretmenin kaynaştırmaya yönelik görüşleri üzerinde destek hizmetlerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada uygulama süresince, deney grubu oluşturan engelli öğrencilerle çalışan normal sınıf öğretmenlerine özel

eğitimciler tarafından çok etkili destek (seminerler, uygulamalar ve çalışma grupları) sağlanmış, sonuçta öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Brooks ve Bransford (1971), öğretmenlerin kendi rollerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, bilgi eksikliğinin birçok normal okul öğretmenin özel eğitime gereksinimi olan çocukları kabul etmede isteksiz olmalarına ve olumsuz tutumların oluşmasına yol açtığını belirtmişlerdir (Akt., Kargın, 1997).

Bilgi düzeyinin, tutumlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren yukarıda yer alan araştırmalara karşın, bazı araştırmaların bilgi düzeyi ile tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde sonuçlar verdiği görülmektedir (Ezeolu, 1984; Jenkins, 1983; Mc Laughlin-Williams ve Elanie, 1983; Hagen ve Ark.,1983). Görüldüğü gibi literatürdeki çalışmalar çoğunlukla, bilgi düzeyinin tutumlar üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermekle birlikte, birbiriyle çelişen araştırma bulguları da mevcuttur. Bu çelişkili bulgular tutumu etkilemesi söz konusu olan yaş, cinsiyet, eğitim özgeçmişi, deneyim ve deneyim süresi gibi diğer etmenlerinde incelenmesini gerektirmektedir (Akt., Kargın, 1997).

Bulgren ve Carta (1992), öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrenciler ile öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilmeyen ancak okulda başarısızlık gösteren öğrencileri karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, iki öğrenci grubu arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan daha fazla olduğunu göstermiştir.

Semmel (1991), çalışmasında normal sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun engelli öğrencilerin gereksinimlerinin normal sınıflarda karşılanamayacağını belirttiklerini ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genelde olumsuz olduğunu saptamıştır.

Schulz, Carpenter ve Turnbull (1991), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin normal sınıflarında bulunan engelli öğrencilerden rahatsız olduklarını ve onlara yönelik olumsuz tutumları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada, davranışsal yetersizliği, öğrenme yetersizliği ve hafif düzeyde zihin engelli olan çocuklardan hangi gruba daha olumlu yaklaştığını belirlemeye çalışan araştırma bulguları; öğretmenlerin, öğrenme yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına daha olumlu yaklaştıklarını göstermiştir (Myles ve Simpson, 1989).

Center (1987), yaptığı araştırmasında normal sınıf öğretmenlerinin üstün zekalı, bedensel ve duygusal bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasını, zihin engelli ve öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına tercih ettiklerini bulmuştur (Akt., Çifci, 1997).

Mandell ve Strain (1978), kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduyla ilişkisini araştırmışlar ve sonuçta görev yaptığı sınıf mevcudu 25–27 arasında olan öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenler ayrıca, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırılan öğrenciyi kabul etme düzeylerinin kaynaştırmayı olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Larivee ve Cook (1979), sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, okul mevcudu, yönetsel destek düzeyi, okul tipi ve destek hizmetleri (hizmetçi, eğitim semineri) gibi değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 941 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları, sınıf seviyesi arttıkça öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumunun daha az pozitif yönde olduğunu ayrıca kaynaştırmaya yönelik en negatif tutumun ortaokul öğretmenleri tarafından sergilendiğini göstermiştir. Öğretmenlerin tutumları üzerinde sınıf mevcudu

ve okul mevcudunun çok az, yönetsel destek düzeyi ve destek hizmetlerinin ise önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Thurlow (1983), normal sınıflarda ve kaynaştırılmış ortamlarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri, engeli olmayan öğrencilere nazaran daha olumlu karşıladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin normal sınıflarda bireysel öğretimden daha çok yararlandığı tespit edilmiştir.

Ringlaben ve Price (1981), kaynaştırmaya yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumları ile cinsiyet, eğitim, sınıf büyüklüğü, sınıf derecesi, engel türü, kaynaştırma türü, hazırlık ve bilgi gibi değişkenler arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 101 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları, normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılanların ¼'ünün kaynaştırmaya yönelik olumlu, ¼'ünün ise olumsuz tutum içinde oldukları gözlenmiştir.

Larivee (1981), normal sınıf öğretmenlerine kaynaştırma hakkında verilen hizmetçi eğitimin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkisini incelemiştir. 941 normal sınıf öğretmeninden oluşan araştırma grubu 3 gruba ayrılmış, birinci gruba bir okul yılı boyunca yoğun, ikinci gruba ayda bir hizmetçi eğitim kursu verilmiş, üçüncü gruba ise hizmetçi eğitim kursu verilmemiştir. Araştırma bulguları, yoğun hizmetçi eğitim alan öğretmenlerin, diğer iki gruba nazaran kaynaştırmaya yönelik tutumlarında daha olumlu farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakacak olursak:

Ercan (2001), yaptığı araştırmada kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının yaş, cinsiyet ile yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Ölçeğin tümünden elde edilen verilere göre, cinsiyetin ve yaşı tutumlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kızların öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının, erkeklerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının 9 yaşta, 8-10-11 yaşlara nazaran daha olumlu olduğu ve özellikle 11 yaşta tutumlarda olumsuz yönde bir değişme yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisinin ölçeğin her üç boyutundan ve tamamından alınan puanlar üzerinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Uysal (2000), ilköğretim öğretmen ve okul yöneticilerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada, çeşitli başlıklar altında öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve yöneticilerden alınan görüşler doğrultusunda öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeden kaynaştırma eğitiminin etkili olmayacağı sonucuna varılmıştır.

Özbaba (2000), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını incelemiştir. Yapılan çalışmada; özürlü çocuğa sahip olan ailelerin kaynaştırmaya karşı olumlu tutum göstermeleri, özürlü çocuğa sahip olmayan ailelerden çocukları kaynaştırma programına uzun süreli katılanların tutumlarının olumlu yönde değişiklik göstermesi, eğitimci grubundan elde edilen verilerde tutumların olumsuz olmadığı yönünde tespit edilmesi, okul öncesi dönemde kaynaştırma programlarına karşı olumlu tutum yapılandırılmasında ve kaynaştırma eğitimi program uygulamalarının yaygınlaştırılmasında önemli faktörler olarak ele alınabileceği sonucuna varılmıştır.

Diken ve Sucuoğlu (1999), sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmalarında, ülkemizde halen uygulanan kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan ön hazırlıkların yapılmadığını, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde olduklarını ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliğini sonuç olarak bulmuşlardır.

Kayaoğlu (1999), bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmada bilgi verme, grup tartışması, video gösterimi, engelli konuklar ve işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenin katılımı tekniklerini içeren beş haftalık bilgilendirme programı, beş hafta süreyle deney grubunda yer alan öğretmenlere uygulanmıştır. Sonuç olarak, 15'er saatlik bilgilendirme programı, normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarını tüm ölçek ve alt boyutlarında anlamlı yönde değiştirmede etkili olmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin deney ve kontrol gruplarında bulunmalarına göre cinsiyet ve engelli öğrencilerle daha önceden çalışma deneyimi olup-olmaması değişkenlerinin, işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarında farklılığa yol açmadığı sonucu da elde edilmiştir.

Batu (1998), yaptığı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda gerekli eğitsel kaynaklar, destek özel eğitim hizmetleri ve donanım sağlandığında ülkemizde kaynaştırmanın çok daha başarılı bir biçimde gerçekleşebileceği belirtilmiştir.

Kargın (1997), yaptığı çalışmada farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engeline ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Bilgi düzeyine ilişkin bulgulara, eğitim özgeçmişi, yaş, deneyim süresi, eğitim düzenlemesi ve öğretim kademesi değişkenlerinin bilgi düzeyi üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Cinsiyet,

öğretmenlik mesleğinde bulunma süresi, eğitim deneyimi ve hizmet içi eğitim programına katılma değişkenlerinin ise, öğretmenlerin engele ilişkin bilgi düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı araştırmadan elde edilen diğer bulgulardır. Öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin bulgularda, eğitim özgeçmişi, cinsiyet, öğretmenlik mesleğinde bulunma süresi ve öğretim kademesi değişkenlerinin tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Yaş, işitme engellilerle eğitim deneyimi, deneyim süresi, eğitim düzenlemesi ve hizmet içi eğitim programına katılma değişkenlerinin tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Şahbaz (1997), normal sınıf öğretmenlerin, özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, kaynaştırmaya yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin tutumlarının değiştirilmesinde bir oturumluk uygulamalarının yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Akçamete ve Kargın (1996), tarafından yapılan araştırmada işitme engelliler ve eğitimleri konulu hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin işitme engellilere yönelik tutumlarını değiştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Atay (1995), yaptığı çalışmada özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin özürlü çocuklar ile çalışmaya istekli oldukları, destekle özürlü çocuğun da bulunduğu sınıfta tüm öğrencilerle çalışabileceklerini belirttikleri vurgulanmıştır. Ayrıca olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin, özel eğitim veren ilkokullarda, özürlü öğrenciler ile çalışması ve deneyimli olması öğretmenlerin olumlu tutum sergilemelerinde önemli faktörlerden biri olarak açıklanmıştır.

Kaner (1995), literatür araştırmasında normal sınıf öğretmenlerinin, üstün zekalı, bedensel engelli ve duygusal bozukluğu olan öğrencilere yönelik tutumlarının, zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarından daha olumlu olduğunu ve öğretmenlerin üstün zekalı, bedensel engelli ve duygusal bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırılmasını zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılmasına nazaran daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Uysal (1995), yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve araştırmaya 46 öğretmen ve 27 yönetici alınmıştır. Sonuçta, okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında pek çok sorunla karşılaştıkları, özellikle bu sorunların kaynaştırma öncesi engelli bireye yönelik tutumların olumlu yönde değişmesi gibi ön hazırlıklarda yoğunlaştığı görülmüştür. Yöneticiler ve öğretmenler, kaynaştırma öğretmenin kaynaştırma konusunda eğitilmesi, öğretmenlerin maddi ve manevi yönden ödüllendirilmesi, eğitim programlarının kaynaştırma açısından uygun hale getirilmesi ve “kaynaştırma” kavramının ne demek olduğunu okul personeli (özellikle yönetici ve kaynaştırma sınıfı öğretmeni) tarafından tam olarak bilinmesinin kaynaştırmanın başarısı için gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

Yılmaz (1995), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %69,3’ünün prensip olarak engelli çocukların normal sınıfta öğrenim görmelerine karşı olduklarını bulmuştur.

Polat (1993), engelli bireylerle ilişki kuran, kaynaştırma programı uygulayan öğretmenlerin öze yönelik tutumlarının, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan öğretmenlerin tutumlarından daha olumsuz olduğunu belirtmiştir.

Akçin (1993), okuma becerisinin kazanılmasında görsel algı gelişiminin etkililiğinin araştırıldığı çalışmada, çocuğun herhangi bir zihinsel, duysal ya da duygusal problemi olmamasına rağmen okumayı öğrenemediği durumlarda, okuma alanına ilişkin öğrenme güçlüğüne etkili olabileceğini belirtmiştir.

Korkmazlar (1992) yaptığı çalışmada 6–11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanılama yöntemlerini araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrenme bozukluğu varsayılan çocuklara özel eğitim programı geliştirmeden önce, bu sorunun varlığını görmek, özelliklerini, derecesini, nedenlerini, tanı yöntemlerini araştırmaktır. Bu amaçla İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi servisine başvuran normal zekalı 6–11 yaşlarındaki 30 ilkokul çocuğuyla deney grubu; yaş, cinsiyet, okul tipi, ana-baba, eğitim düzeyleri eşleştirilmiş 30 çocuktan oluşan kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan testler sonucunda aralarındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Korkmazlar, bu farklılığı okul başarısızlığının ve öğrenme sorunlarının kaynağının öğrenme bozukluğu olduğu şeklinde yorumlamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularında açıklamalara yer verilecektir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, olanı olduğu biçimde saptamaya yöneliktir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırma, mevcut durumda olası ilişkileri belirleyen ilişkisel bir araştırmadır (Karasar, 2002).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan MEB'na bağlı okullardan random olarak seçilen 18 resmi ve 9 özel ilköğretim okulundan rasgele belirlenen 100 resmi, 64 özel ilköğretim sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Özel ilköğretim okullarından araştırmaya 100 öğretmen katılımı hedeflenmiş ancak 64 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada,

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Anketi” kullanılmıştır (EK: 1).
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi” kullanılmıştır (EK: 2).
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını saptamak amacıyla, Antonak ve Larrive (1995), tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996), tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır (EK: 3).

3.3.1.Öğretmen Bilgi Anketi

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ankette öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, hizmet yılı, mezun olduğu branşı, öğrenim durumu, özel öğrenme güçlüğü olan yakını olup olmadığı, sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencisi olup olmadığı, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgisi olup olmadığı, kaynaştırma uygulamasında yakını olup olmadığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, kaynaştırma konusunda bilgisi olup olmadığı, sınıfındaki öğrenci sayısı, öğretmeni olduğu sınıf, çalıştığı sektör ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Anket 10 öğretmen ile pilot çalışmada gözden geçirilmiş, uygun olmayan ifadeler değiştirilmiştir. Öğretmen Bilgi Anketi EK:1’de yer almaktadır.

3.3.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

Araç, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür taranmış, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bunların sonucunda, özel öğrenme güçlüğü alanına ilişkin olarak araçta yer alması düşünülen konular belirlenmiştir. Bu konular:

- 1.Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin zeka düzeyleri
2. Özel öğrenme güçlüğüünün genellikle hangi dönemlerde fark edildiği
3. Özel öğrenme güçlüğüünün hangi alanları etkilediği
4. Özel öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenler
5. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri
6. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için uygun eğitim hizmetleri
7. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için uygun öğretim yöntemleri
8. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için uygun değerlendirme yöntemlerinden oluşmaktadır.

Belirlenen alanlara ilişkin her alanda ölçülmesi düşünülen hedef davranışları karşılayacak şekilde sorular oluşturulmuştur. Araçta, her alanı yeterli ve dengeli biçimde yoklayacak sayıda sorunun yer almasına çalışılmıştır. Bu amaçla cevaplayıcının doğru yanıtı 4 seçenek arasından bularak işaretleyeceği 15 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların ölçme değerlendirme ve özel eğitim alanı uzmanları olmak üzere iki ayrı uzman grubu tarafından incelenmesi istenmiştir. Aracın teknik özellikleri yani testteki yönergenin, madde köklerinin anlaşılabilirliği, doğru yanıt ve çeldiricilerin uygunluğu, anlaşılabilirliği boyutlarında ölçme değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilmiştir.

Özel eğitim alanı uzmanları tarafından gerçekleştirilen incelemeler ise, soruların ölçülmesi hedeflenen alanları ve hedef davranışları yeterince kapsayıp kapsamadığı ile aracın uygulanacağı gruba uygun olup olmadığı boyutlarını içermiştir.

İki uzman grubu tarafından yapılan incelemeler sonucunda maddeler gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak araç hazır hale getirilmiştir. 10 öğretmen ile ön deneme yapılmıştır.

Aracın Madde analizi sonucunda 15 maddenin iç tutarlılık katsayısı .59 olarak bulunmuştur. Soru listesinden alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan 1'dir. Puanların yüksek olması özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilginin olduğunu, puanların düşük olması ise özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilginin olmadığını ifade etmektedir. Aracın özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi olması ve bu alandaki uzman görüşleri dikkate alınarak araç kullanılmıştır. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi EK 2'de yer almaktadır.

3.3.3 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla, Antonak ve Larrive (1995), tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996), tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli dereceleme ölçeği biçiminde olup aşağıdaki seçenekleri içermektedir:

1. Tümüyle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Kesinlikle katılmıyorum

Ölçekte 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 19. maddeler ters maddelerdir. Bu maddeler puanlanırken, tersten puanlanmıştır. Yani,

5. Tümüyle katılıyorum
4. Katılıyorum
3. Kararsızım

2. Katılmıyorum

1. Kesinlikle katılmıyorum

olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapı geçerliği faktör analizi ile iç tutarlık ise madde analiziyle incelenmiştir. Yapı geçerliği analizi sonucunda Varimax Rotasyonu ile yapılan faktör analizi ve Scree Testi sonucunda 25 maddeden 20'si beş faktörde toplanmıştır. Madde analizi sonucunda 20 maddenin iç tutarlılık katsayısı **.80** olarak bulunmuştur. Ölçekte alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Puanların yüksek olması olumsuz tutumu, düşük olması ise olumlu tutumu ifade etmektedir (Kırcaali-İftar, 1996). Ölçek sahibinin izni ile orijinal ölçekte; "Genel olarak engelli bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerin alınacağı"na ilişkin yönerge bu araştırma için "Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerin alınacağı" şeklinde, "özürlü" ifadesi "özel eğitim gereksinimi olan" şeklinde değiştirilmiştir. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği EK:3'te yer almaktadır.

3.3.4. Uygulama

Ölçeğin uygulanması için belirlenen okullar telefon ile aranarak randevu alınmıştır. Görüşmeye gidildiğinde ölçekle ilgili bilgiler öğretmenlere açıklanmış ve eksiksiz doldurmaları istenmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından sınıf öğretmenlerine uygulanan özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği'nin puanlaması gerçekleştirilmiştir.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar da SPSS 13 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınıanmış; .01 ile .001 düzeyindeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama, kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan öğretmenlere uygulanan özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği toplam puanlarının; $\bar{x}$, ss, SH_x , mod, medyan değerleri tablolar halinde verilmiştir.

TABLO 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Cinsiyet	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Kadın	110	67,1	67,1	67,1
Erkek	54	32,9	32,9	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 110 (%67,1) öğretmenin kadın, 54 öğretmenin (%32,9) erkek olduğu görülmektedir.

TABLO 2. Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Yaş	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
20–25	13	7,9	7,9	7,9
26–30	32	19,5	19,5	27,4
31–40	46	28,0	28,0	55,5
41–50	50	30,5	30,5	86,0
51 ve Üzeri	23	14,0	14,0	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğine, örneklem grubunu oluşturan; 13 (%7,9) öğretmenin 20–25 yaş grubunda, 32 (%19,5) öğretmenin 26–30 yaş grubunda, 46 (%28,0) öğretmenin 31–40 yaş grubunda, 50 (%30,5) öğretmenin 41–50 yaş grubunda, 23 (%14,0) öğretmenin 51 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

TABLO 3. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Hizmet Yılı	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
0–1	5	3,0	3,0	3,0
2–3	13	7,9	7,9	11,0
4–5	17	10,4	10,4	21,3
6–10	41	25,0	25,0	46,3
11–15	15	9,1	9,1	55,5
16 ve Üzeri	73	44,5	44,5	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 5 (%3,0) öğretmenin 0–1 hizmet yılı grubunda, 13 (%7,9) öğretmenin 2–3 hizmet yılı grubunda, 17 (%10,4) öğretmenin 4–5 hizmet yılı grubunda, 41 (%25,0) öğretmenin 6–10 hizmet yılı grubunda, 15 (%9,1) öğretmenin 11–15 hizmet yılı grubunda, 73 (%44,5) öğretmenin

16 ve üzeri hizmet yılı grubunda olduğu görülmektedir.

TABLO 4. Mezun Olunan Branş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Branş	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Sınıf Öğretmenliği	135	82,3	82,8	82,8
Coğrafya	3	1,8	1,8	84,7
Kimya	5	3,0	3,1	87,7
Biyoloji	6	3,7	3,7	91,4
Türkçe-Edebiyat	2	1,2	1,2	92,6
Tarih-Sanat Tarihi	7	4,3	4,3	96,9
Eğitim Programları Ve Öğretim	1	,6	,6	97,5
İktisat	1	,6	,6	98,2
Basın Yayın Ve Halkla İlişkiler	1	,6	,6	98,8
Kamu Yönetimi	2	1,2	1,2	100,0
Toplam	163	99,4	100,0	
Cevap Vermeyen	1	,6		
Toplam	164	100,0		

Tablo 4 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 135 (%82,5) öğretmenin sınıf öğretmenliği, 3 (%1,8) öğretmenin coğrafya bölümü, 5 (%3,0) öğretmenin kimya bölümü, 6 (%3,7) öğretmenin biyoloji bölümü, 2 (%1,2) öğretmenin Türkçe ve edebiyat bölümü, 7 (%4,3) öğretmenin tarih ve sanat tarihi bölümü, 1 (%0,6) öğretmenin eğitim programları ve öğretim bölümü, 1 (%0,6) öğretmenin iktisat bölümü, 1 (%0,6) öğretmenin basın yayın ve halkla ilişkiler bölümü, 2 (%1,2) öğretmenin kamu yönetimi bölümü mezun olduğu, 1 (%0,6) öğretmenin de bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

TABLO 5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Öğrenim Durumu	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Lisans	98	59,8	59,8	59,8
On Lisans	47	28,7	28,7	88,4
Yüksek Lisans	8	4,9	4,9	93,3
On Lisanslı Lisansa Tamamlama	11	6,7	6,7	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 5 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 98 (%59,8) öğretmenin lisans, 47 (%28,7) öğretmenin ön lisans, 8 (%4,9) öğretmenin yüksek lisans, 11 (%6,7) öğretmenin ön lisanslı lisansa tamamlama öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakın Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	14	8,5	8,5	8,5
Hayır	150	91,5	91,5	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 14 (%8,5) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü olan yakınının olduğu, 150 (%91,5) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü olan yakınının olmadığı görülmektedir.

TABLO 7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Bulunan Öğretmenlerin Yakınlık Derecelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Bulunan Öğretmenlerin Yakınlık Dereceleri	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olmayanlar	150	91,5	93,8	93,8
Kuzen-Yeğen	8	4,9	5,0	98,8
Komsu-Arkadaş Çocuğu	2	1,2	1,3	100,0
Toplam	160	97,6	100,0	
Cevap Vermeyen	4	2,4		
Toplam	164	100,0		

Tablo 7 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan ve özel öğrenme güçlüğü olan yakını bulunan; 8 (%4,9) öğretmenin yakınlarının kuzen ve yeğen olduğu, 2 (%1,2) öğretmenin yakınlarının komşu ve arkadaş çocuğu olduğu, 4 (%2,4) öğretmenin ise yakınlarının derecelerini beyan etmediği görülmektedir.

TABLO 8. Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	107	65,2	65,2	65,2
Hayır	57	34,8	34,8	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 107 (%65,2) öğretmenin sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olduğu, 57 (%34,8) öğretmenin sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olmadığı görülmektedir.

TABLO 9. Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Ne Kadar Süre Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Olduğuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Olma Süresi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencisi Olmayanlar	57	34,8	40,4	40,4
0-1 Yıl	39	23,8	27,7	68,1
2-3 Yıl	28	17,1	19,9	87,9
4-5 Yıl	17	10,4	12,1	100,0
Toplam	141	86,0	100,0	
Cevap Vermeyen	23	14,0		
Toplam	164	100,0		

Tablo 9 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan ve sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bulunan; 39 (%23,8) öğretmenin 0-1 yıl, 28 (%17,1) öğretmenin 2-3 yıl, 17 (%10,4) öğretmenin 4-5 yıl süre ile sınıflarında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin bulunduğu, 23 (%14,0) öğretmenin ise ne kadar süre ile sınıflarında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin bulunduğunu beyan etmedikleri görülmektedir.

TABLO 10. Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	110	67,1	67,5	67,5
Hayır	53	32,3	32,5	100,0
Toplam	163	99,4	100,0	
Cevap Vermeyen	1	,6		
Toplam	164	100,0		

Tablo 10 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 110 (%67,1) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgisi olduğunu, 53 (%32,3) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgisinin olmadığını beyan ettiği ve 1 (%0,6) öğretmeninde bu soruya cevap vermediği görülmektedir.

TABLO 11. Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgisi Olduğunu Beyan Eden Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Kaynakları	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgisi Olmadığını Beyan Edenler	53	32,3	40,8	40,8
Seminer-Hizmet İçi Eğitim	36	22,0	27,7	68,5
Kitap-İnternet	17	10,4	13,1	81,5
Üniversitede Lisans Eğitimi	13	7,9	10,0	91,5
Okul Rehberlik Servisi-RAM	10	6,1	7,7	99,2
Okuldaki Öğretmen Arkadaşlar	1	,6	,8	100,0
Toplam	130	79,3	100,0	
Cevap Vermeyen	34	20,7		
Toplam	164	100,0		

Tablo 11 incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgisi olduğunu beyan eden; 36 (%22,0) öğretmenin seminer ve hizmet içi kursları, 17 (%10,4) öğretmenin kitap ve interneti, 13 (%7,9) öğretmenin üniversitede lisans eğitimini, 10 (%6,1) öğretmenin okul rehberlik servisini ve Rehberlik Araştırma Merkezlerini, 1 (%0,6) öğretmeninde okuldaki öğretmen arkadaşlarını bilgi kaynağı olarak gösterdiği, 34 (%20,7) öğretmeninde bilgi kaynağını göstermediği görülmektedir.

TABLO 12. Kaynaştırma Öğrencisi Olan Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kaynaştırma Öğrencisi Olan Yakını Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	4	2,4	2,4	2,4
Hayır	160	97,6	97,6	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 12 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 4 (%2,4) öğretmenin kaynaştırma öğrencisi olan yakını olduğu, 160 (%97,6) öğretmenin kaynaştırma öğrencisi olan yakını olmadığı görülmektedir.

TABLO 13. Kaynaştırma Öğrencisi Olan Yakını Bulunan Öğretmenlerin Yakınlık Derecelerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kaynaştırma Öğrencisi Olan Yakını Bulunan Öğretmenlerin Yakınlık Dereceleri	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Kaynaştırma Öğrencisi Yakını Olmayanlar	160	97,6	100,0	100,0
Cevap Vermeyen	4	2,4		
Toplam	164	100,0		

Tablo 13 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan ve kaynaştırma öğrencisi olan yakını bulunan; 4 (%2,4) öğretmenin yakınlık derecelerini beyan etmedikleri görülmektedir.

TABLO 14. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	83	50,6	50,9	50,9
Hayır	80	48,8	49,1	100,0
Toplam	163	99,4	100,0	
Cevap Vermeyen	1	,6		
Toplam	164	100,0		

Tablo14 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 83 (%50,6) öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu, 80 (%48,8) öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığı, 1 (%0,6) öğretmenin bu soruya cevap vermediği görülmektedir.

TABLO 15. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Ne Kadar Süre Kaynaştırma Öğrencileri Olduğuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sınıfında Kaynaştırma Olan Öğrenci Olma Süresi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Kaynaştırma Öğrencisi Olmayanlar	80	48,8	55,9	55,9
0-1 Yıl	22	13,4	15,4	71,3
2-3 Yıl	20	12,2	14,0	85,3
4-5 Yıl	21	12,8	14,7	100,0
Toplam	143	87,2	100,0	
Cevap Vermeyen	21	12,8		
Toplam	164	100,0		

Tablo 15 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan ve sınıfında kaynaştırma olan öğrencisi bulunan 22 (%13,4) öğretmenin 0-1 yıl, 20 (%12,2) öğretmenin 2-3 yıl, 21(%12,8) öğretmenin 4-5 yıl süre ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu, 21 (%12,8) öğretmenin ise ne kadar süre ile sınıflarında kaynaştırma olan öğrencilerinin bulunduğunu beyan etmedikleri görülmektedir.

TABLO 16. Kaynaştırma Konusunda Bilgi Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kaynaştırma Konusunda Bilgi Olup Olmama	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	108	65,9	65,9	65,9
Hayır	56	34,1	34,1	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 16 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 108 (%65,9) öğretmenin kaynaştırma konusunda bilgisi olduğunu, 56 (%34,1) öğretmenin kaynaştırma konusunda bilgisinin olmadığını beyan ettiği görülmektedir.

TABLO 17. Kaynaştırma Konusunda Bilgisi Olduğunu Beyan Eden Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarına Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Kaynaştırma Konusunda Bilgisi Kaynakları	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Kaynaştırma Konusunda Bilgisi Olmayanlar	56	34,1	42,4	42,4
Seminer-Hizmet İçi Eğitim	33	20,1	25,0	67,4
Kitap-İnternet	16	9,8	12,1	79,5
Üniversitede Lisans Eğitimi	9	5,5	6,8	86,4
Okul Rehberlik Servisi- RAM	16	9,8	12,1	98,5
Okuldaki Öğretmen Arkadaşlar	2	1,2	1,5	100,0
Toplam	132	80,5	100,0	
Cevap Vermeyen	32	19,5		
Toplam	164	100,0		

Tablo 17 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan ve kaynaştırma konusunda bilgisi olduğunu beyan eden; 33 (%20,1) öğretmenin seminer ve hizmet içi eğitimi, 16 (%9,8) öğretmenin kitap ve interneti, 9 (%5,5) öğretmenin üniversite lisans eğitimi, 16 (%9,8) öğretmenin okul rehberlik servisini ve Rehberlik Araştırma Merkezini, 2 (%1,2) öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarını bilgi kaynağı olarak gösterdiği, 32 (%19,5) öğretmenin ise bilgi kaynağını göstermediği görülmektedir.

TABLO 18. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
11-20	37	22,6	22,6	22,6
21-30	33	20,1	20,1	42,7
31-40	63	38,4	38,4	81,1
41 ve üzeri	31	18,9	18,9	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 37 (%22,6) öğretmenin 11-20 arası, 33 (%20,1) öğretmenin 21-30 arası, 63 (38,4) öğretmenin 31-40 arası, 31 (%18,9) öğretmenin 41 ve üzeri sayıda sınıflarında öğrencileri olduğu görülmektedir.

TABLO 19. Çalışılan Sektör Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Sektör	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Kamu	100	61,0	61,0	61,0
Özel	64	39,0	39,0	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 19 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 100 (%61,0) öğretmenin kamu sektöründe, 64 (%39,0) öğretmenin de özel sektörde çalıştığı görülmektedir.

TABLO 20. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgileriniz Yeterli Mi?	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	20	12,2	12,2	12,2
Hayır	144	87,8	87,8	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 20 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 20 (%12,2) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu, 144 (%87,8) öğretmenin ise özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını beyan ettiği görülmektedir.

TABLO 21. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İstememe Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmak İster Misiniz?	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	152	92,7	92,7	92,7
Hayır	12	7,3	7,3	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 21 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 152 (%92,7) öğretmenin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmak istediğini, 12 (%7,3) öğretmenin ise özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmak istemediğini beyan ettiği görülmektedir.

TABLO 22. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteyip İstememe Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılım

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almak İster Misiniz?	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı %
Evet	84	51,2	51,2	51,2
Hayır	80	48,8	48,8	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Tablo 22 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan; 84 (%51,2) öğretmenin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almak istediğini, 80 (%48,8) öğretmenin ise özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almak istemediğini beyan ettiği görülmektedir.

TABLO 23. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi Ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği İçin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama	Ortalama Standart Hata	Standart Sapma
Bilgi Düzeyi Soru Listesi Toplan Puanı	164	2	15	8,97	,197	2,527
Ölçek Toplam Puanı	164	49,00	92,00	64,0427	,61597	7,88829
Toplam	164					

Tablo 23 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin aritmetik ortalamasının 8,97 olduğu görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerimin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının 64,0427 olduğu görülmektedir.

4.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Verilere (Puanlara) İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bağlamda, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi'nden aldıkları puanların; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi'nden aldıkları puanların; yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, mezun olunan branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, çalıştığı sektör değişkenine

göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip isteme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur.



TABLO 24. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
20–25 Yaş	13	118,27	4	10,789	,029
26–30 Yaş	32	90,58			
31–40 Yaş	46	76,05			
41–50 Yaş	50	74,36			
51 ve Üzeri Yaş	23	81,63			
Toplam	164				

Tablo 24 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda farklı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 20–25 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

TABLO 25. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Cinsiyet (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kadın	110	9,45	2,418	3,564	162	,000
Erkek	54	8,00	2,488			
Toplam	164					

Tablo 25 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark kadın öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,001$).

TABLO 26. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Hizmet Yılı (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
0-1 Yıl	5	120,70	5	9,578	,088
2-3 Yıl	13	97,50			
4-5 Yıl	17	85,15			
6-10 Yıl	41	83,41			
11-15 Yıl	15	98,73			
16 Yıl ve Üzeri Yıl	73	72,75			
Toplam	164				

Tablo 26 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H testi sonucunda farklı hizmet yılı grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 27. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olma	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	14	87,82	1229,50	975,500	- 442	,659
Hayır	150	82,00	12300,50			
Toplam	164					

Tablo 27 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların özel

öğrenme güçlüğü olan yakını olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan yakını olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 28. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilgi Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	110	9,40	2,557	3,082	161	,002
Hayır	53	8,13	2,245			
Toplam	163					

Tablo 28 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alan ve bilgi almayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

TABLO 29. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk Olma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	107	9,00	2,442	,211	162	,833
Hayır	57	8,91	2,701			
Toplam	164					

Tablo 29 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($p>,05$).

TABLO 30. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Mezun Olunan Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğretmenin Mezun Olduğu Branş	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Sınıf Öğretmenliği	135	84,69	11426,00	1534,000	- 1,578	,114
Diğer	28	69,29	1940,00			
Toplam	163					

Tablo 30 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların mezun olunan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda sınıf

öğretmenliği mezunu olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 31. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
Lisans	98	84,96	3	3,889	,274
Ön Lisans	47	76,69			
Yüksek Lisans	8	105,69			
Ön Lisanslı Lisansa Tamamlama	11	68,50			
Toplam	164				

Tablo 31 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H testi sonucunda, farklı öğrenim durumu grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 32. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Çalışılan Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sektör	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kamu	100	8,29	2,363	- 4,558	162	,000
Özel	64	10,03	2,423			
Toplam	164					

Tablo 32 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, çalışılan sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, özel ve kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, özel sektörde çalışan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,001$).

TABLO 33. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişken	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrenci Sayısı	11-20	37	9,54	2,387	G.Arası	155,700	3	51,900	9,382	,000
	21-30	33	10,33	2,458	G. İçi	885,147	160	5,532		
	31-40	63	8,70	2,276	Toplam	1040,848	163			
	41 ve Üzeri	31	7,39	2,348						
	Toplam	164	8,97	2,527						

Tablo 33 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, farklı öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,001$). Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe Testi uygulanmış, sonuçlar tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 34. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Soru Listesi Toplam Puan	11-20	21-30	-,793	,563	,577
		31-40	,842	,487	,396
		41 ve Üzeri	2,153*	,573	,004
	21-30	11-20	,793	,563	,577
		31-40	1,635*	,505	,017
		41 ve Üzeri	2,946*	,588	,000
	31-40	11-20	-,842	,487	,396
		21-30	-1,635*	,505	,017
		41 ve Üzeri	1,311	,516	,096
	41 ve Üzeri	11-20	-2,153*	,573	,004
		21-30	-2,946*	,588	,000
		31-40	-1,311	,516	,096

Tablo 34 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda farklı öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 11-20 ve 21-30 arası öğrenci sayısı bulunan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p>,05$).

TABLO 35. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Yeterli Bulma	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	20	106,48	2129,50	960,500	-2,428	,015
Hayır	144	79,017	11400,50			
Toplam	164					

Tablo 35 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulan ve bulmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

TABLO 36. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İsteme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteme	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	152	83,41	12679,00	773,000	- ,884	,376
Hayır	12	70,92	851,00			
Toplam	164					

Tablo 36 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyen ve istemeyen sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 37. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteyip İsteme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteme	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	84	9,24	2,530	1,399	162	,164
Hayır	80	8,69	2,509			
Toplam	164					

Tablo 37 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanların, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip

istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyen ve istemeyen sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Elde Edilen Verilere (Puanlara) İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bağlamda, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden aldıkları puanların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama, kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden aldıkları puanların; yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız

Grup t Testi, mezun olunan branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi, çalıştığı sektör değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi, sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

TABLO 38. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
20–25 Yaş	13	81,00	4	3,971	,410
26–30 Yaş	32	88,36			
31–40 Yaş	46	72,26			
41–50 Yaş	50	89,95			
51 ve Üzeri Yaş	23	79,48			
Toplam	164				

Tablo 38 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda farklı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 39. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kadın	110	64,0909	8,34414	,111	162	,911
Erkek	54	63,9444	6,94022			
Toplam	164					

Tablo 39 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda farklı cinsiyet grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 40. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Hizmet Yılı (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
0-1 Yıl	5	73,60	5	3,890	,565
2-3 Yıl	13	97,27			
4-5 Yıl	17	74,62			
6-10 Yıl	41	78,06			
11-15 Yıl	15	70,83			
16 Yıl ve Üzeri	73	87,21			
Toplam	164				

Tablo 40 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi sonucunda, farklı hizmet yılı grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 41. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Yakını Olma	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	14	110,32	1544,50	660,500	-2,295	,022
Hayır	150	79,90	11985,50			
Toplam	164					

Tablo 41 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların, özel öğrenme güçlüğü olan yakını olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, özel öğrenme güçlüğü yakını olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark özel öğrenme güçlüğü olan yakını bulunan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$).

TABLO 42. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Kaynaştırma Uygulamasında Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kaynaştırma Uygulamasında Yakını Olma	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	4	47,38	189,50	179,500	-1,499	,134
Hayır	160	83,38	13340,50			
Toplam	164					

Tablo 42 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların

kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, kaynaştırma uygulamasında yakını olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 43. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Kaynaştırma Konusunda Bilgi Alıp Almama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Kaynaştırma Konusunda Bilgi Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	108	63,2963	7,38306	-1,692	162	,093
Hayır	56	65,4821	8,66968			
Toplam	164					

Tablo 43 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, kaynaştırma konusunda bilgi alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 44. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olma	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	83	64,1807	8,32004	,266	161	,790
Hayır	80	63,8500	7,50207			
Toplam	163					

Tablo 44 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların, kaynaştırma uygulamasında olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda kaynaştırma uygulamasında olan çocuklarla çalışma deneyimi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($p>,05$).

TABLO 45. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Mezun Olunan Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğretmenin Mezun Olduğu Branş	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sınıf Öğretmenliği	135	80,92	10924,00	1744,000	-,643	,520
Diğer	28	87,21	2442,00			
Toplam	163					

Tablo 45 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non Parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, sınıf öğretmenliği mezunu olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 46. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıralamalar Ortalaması	sd	χ^2	p
Lisans	98	79,78	3	2,188	,534
Ön Lisans	47	90,28			
Yüksek Lisans	8	85,13			
Ön Lisanslı Lisansa Tamamlama	11	71,64			
Toplam	164				

Tablo 46 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis-H Testi sonucunda, farklı öğrenim durumu grubundaki sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 47. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Çalışılan Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sektör	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kamu	100	64,0400	8,25591	-,006	162	,996
Özel	64	64,0469	7,34075			
Toplam	164					

Tablo 47 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların, çalışılan sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, özel ve kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 48. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişken	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrenci Sayısı	11-20	37	65,4324	8,39491	G.Arası	113,187	3	37,729	,602	,615
	21-30	33	63,0303	5,45140	G.İçi	10029,514	160	62,684		
	31-40	63	63,6984	8,74299	Toplam	10142,701	163			
	41 ve Üzeri	31	64,1613	7,75069						
	Toplam	164	64,0427	7,88829						

Tablo 48 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, farklı öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 49. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerini Bulma	Öğrenme İlişkin Yeterli	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet		20	56,98	1139,50	929,500	- 2,568	,010
Hayır		144	86,05	12390,50			
Toplam		164					

Tablo 49 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların özel

öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulan ve bulmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulmayan sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

TABLO 50. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteyip İstememe Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Daha Çok Bilgiye Sahip Olmayı İsteme	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Evet	20	82,59	12554,00	898,000	-,088	,929
Hayır	144	81,33	976,00			
Toplam	164					

Tablo 50 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyen ve istemeyen sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

TABLO 51. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Alınan Puanların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteyip İstememe Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Eğitim Verilecek Bir Programda Yer Almayı İsteme	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Evet	84	63,1190	7,93863	-1,543	162	,125
Hayır	80	65,0125	7,76636			
Toplam	164					

Tablo 51 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanların özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyen ve istemeyen sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Elde Edilen Veriler (Puanlar) İle Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Elde Edilen Veriler (Puanlar) Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analiz

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi'nden aldıkları puanlar ile Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analize yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi'nden aldıkları puanlar ile Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson (Veya) Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Analiz sonucuna göre tablo aşağıda sunulmuştur.

TABLO 52. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesinden Aldıkları Toplam Puanlar İle Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlar Arasında Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson (Veya) Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi Toplam Puanı	164	1	,053
Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği Toplam Puanı	164	-,151	,053

Tablo 52 incelendiğinde görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanlar ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson (veya) Spearman Korelasyon Analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden aldıkları puanlar ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM V.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama, kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimi olup olmama, mezun olunan branş, öğrenim durumu, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmada son olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalıştığı sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bulgular, diğer değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin farklılaşmadığını göstermiştir.

Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının; özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bulgular, diğer değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının farklılaşmadığını göstermiştir.

Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.2.TARTIŞMA

Araştırmada ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan branş, öğrenim durumu, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olup olmama, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi alıp almama, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı sektör, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, hizmet yılı, mezun olunan branş, öğrenim durumu, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olup olmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde ana etkileri ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kargın (1997), işitme engelli çocuklarla çalışan ve farklı eğitim özgeçmişine sahip öğretmenlerin, engele ilişkin bilgi düzeyi ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında; cinsiyet, öğretmenlik mesleğinde bulunma süresi, eğitim deneyimi ve hizmet içi eğitim programına katılma değişkenlerinin öğretmenlerin engele ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıftaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. 20–25 yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum yeni kuşak sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel eğitim dersleri almaları ile açıklanabilir.

Kargın (1997), işitme engelli çocuklarla çalışan ve farklı eğitim özgeçmişine sahip öğretmenlerin, engele ilişkin bilgi düzeyi ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında yaş değişkeni ile öğretmenlerin bilgi düzeylerinin farklılaştığını bulmuştur. Bu bulgu araştırmamızın bulgusuyla paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedenleri arasında, kadın öğretmenlerin araştırma grubunun çoğunluğunu oluşturması gösterilebilir. Araştırma bulgumuzun aksine;

Kargın (1997), işitme engelli çocuklarla çalışan ve farklı eğitim özgeçmişine sahip öğretmenlerin, engele ilişkin bilgi düzeyi ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin bilgi düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuştur.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan, lisan eğitiminde özel eğitim dersi alan, kitap, internetten bilgi alan, okul rehberlik servislerinden ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinden bilgi alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışılan sektör değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun

nedenleri arasında, özel okulların hizmet içi eğitim çalışmalarına daha çok özen göstermeleri ve bu alanda çalışan uzmanlar ile işbirliği yapmaları gösterilebilir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrenci sayısı 11–20 ve 21–30 arasında değişen özel okul öğretmenlerinin de bilgi düzeylerinin daha yüksek oluşunun yukarıda sayılan nedenlerden ötürü gerçekleştiği söylenebilir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, bilgi düzeyini yeterli bulan öğretmenlerinde bilgi düzeyleri, bilgi düzeylerini yeterli bulmayan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni özel öğrenme güçlüğüne ilişkin çeşitli kaynaklardan sağlanan destekler ile açıklanabilir.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan branş, öğrenim durumu, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi alıp almama, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı sektör, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkileri ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tutum sahibinin cinsiyetinin tutuma etkisi konusundaki araştırma sonuçlarının çelişkili olduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi ve aldıkları özel eğitimden etkilendiğini bulmuşken (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990), diğer bir kısmı ise (Ringlaben ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988; Polat, 1993), cinsiyet

değişkeni ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

İlgili literatürde, yaş-cinsiyet değişkeninin tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson Ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983; Mc Loughlin ve Elaine, 1983; Akt., Kargın, 1997). Bu ikinci grup sonuçlar, araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Engelli çocukla ilişki (etkileşim-deneyim) ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonuçlarında farklılık olduğu belirtilmektedir (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990). Blackwell (1972), engelli çocuk ile önceden deneyimi olan öğretmenlerin tutumlarının, deneyimi olmayanlardan daha olumlu olduğunu bulmuştur. Harasymiw ve Horne (1975), engelli çocukla deneyimin kaynaştırmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini belirtirken, birçok araştırmacı engelli çocuk ile ilişkinin (deneyimin) tutumları olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur (Akt: Larivee, 1981; Akt: Rees, Spreen ve Harnadek, 1991). Bu sonuçlar engelli öğrenciyle deneyimin olup olmasının öğretmenlerin tutumları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yapılan bir başka grup araştırmada; engelli ile deneyimin öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olmadığı, deneyim ile öğretmen tutumları arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür (Rees, Spreen ve Hardadek, 1991; Larivee, 1981; Graffi ve Minnes 1988; Özyürek, 1995). Bu sonuçlar araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, hizmet yılı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Jamieson (1984), tarafından yapılan literatür çalışmasında Amerika'daki çalışmalar baz alınarak; cinsiyetin, yaşın ve öğretmenlik deneyim süresinin direk olarak tutumları etkilemediği görülmüştür. Diğer taraftan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bilgi düzeyini arttırdığı, ancak tutumları pozitif yönde değiştiremediği vurgulanmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, kaynaştırma konusunda bilgi alıp almama değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ringlaben ve Price (1981), kaynaştırmaya yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumları ile cinsiyet, eğitim, sınıf büyüklüğü, sınıf derecesi, engel türü, kaynaştırma türü, hazırlık ve bilgi gibi değişkenler arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 101 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları, normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılanların $\frac{3}{4}$ 'ünün kaynaştırmaya yönelik olumlu, $\frac{1}{4}$ 'ünün ise olumsuz tutum içinde oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, sınıf mevcudu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Larivee ve Cook (1979), sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, okul mevcudu, yönetsel destek düzeyi, okul tipi ve destek hizmetleri (hizmetçi, eğitim semineri) gibi değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 941 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları, sınıf seviyesi arttıkça öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumunun daha az pozitif yönde olduğunu ayrıca kaynaştırmaya yönelik en negatif tutumun ortaokul öğretmenleri tarafından sergilendiğini göstermiştir. Öğretmenlerin tutumları üzerinde sınıf mevcudu ve okul mevcudunun çok az, yönetsel destek düzeyi ve destek hizmetlerinin ise önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada sınıf mevcudu ile tutumlar

arasında çok az bir ilişki bulunmuşken, araştırmamızda bu bulgunun aksine, sınıf mevcudu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Mandell ve Strain (1978), kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduyla ilişkisini araştırmışlar ve sonuçta görev yaptığı sınıf mevcudu 25-27 arasında olan öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenler ayrıca, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırılan öğrenciyi kabul etme düzeylerinin kaynaştırmayı olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrenim durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Hanrahan, Goodman ve Papagna, 1990; Harasymiw ve Horne, 1975; Lampropoulou ve Padelıadu, 1997; Winzer, 1987 yaptıkları çalışmalarda meslekte çalışma süreleri ve eğitim düzeylerinin tutumları etkilediğini bulmuşlardır.

Yukarıda yazılan ve öğretmenlerin tutumları ile eğitim durumları arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmaların yanı sıra, öğretmenlerin tutumları ile eğitim durumları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını gösteren araştırma bulgularına da rastlanılmaktadır.

Ringlaben ve Price (1981), kaynaştırmaya yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumları ile cinsiyet, eğitim, sınıf büyüklüğü, sınıf derecesi, engel türü, kaynaştırma türü, hazırlık ve bilgi gibi değişkenler arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 101 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları, normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılanların ¾'ünün kaynaştırmaya yönelik

olumlu, ¼'ünün ise olumsuz tutum içinde oldukları gözlenmiştir. Bu ikinci tür araştırma bulguları, araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışılan sektör (kamu-özel) değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkisi ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kennon ve Sandoval (1979), normal okul öğretmenleri ile özel okul öğretmenlerinin engellilere yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve sonuçta daha önceden engelli çocukla deneyimi olan normal okul öğretmenleri ile özel okul öğretmenlerinin, deneyimi olmayan gruba göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamıştır (Akt., Kargın, 1997). Bu durumda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına çalışılan sektörün değil deneyimin etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu araştırmamızın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, mezun olunan branş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkileri ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin branş değişkeni ile tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalarda, daha çok özel eğitim öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin tutumlarının araştırıldığı görülmektedir (Jenkins, 1983; Proctor, 1967; Dubis, 1988; Deleo, 1976; Major, 1961). Bu çalışmalarda çoğunlukla, özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının, normal okul öğretmenleri ile hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Akt., Kargın, 1997).

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, kaynaştırma uygulamasında bir yakını olup olmama, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmayı isteyip istememe, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda yer almayı isteyip istememe değişkenlerinin, sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde ana etkileri ve etkileşim etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuca dayanarak, bu değişkenlerin tek başına değil diğer değişkenler ile etkileşimiyle birlikte tutumlara etki ettiği söylenebilir.

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, özel öğrenme güçlüğü olan yakını bulunan öğretmenlerin tutum puanları, yakını bulunmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç özel öğrenme güçlüğü olan yakını bulunan öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun aksine;

Crawford (1983), özel eğitim öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin engellilere yönelik tutumlarını araştırmıştır. Deneyimin tutumlarda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Yalnızca engelli çocuklarla yakın deneyimi olanların yani, kendi ailesinde, komşusunda ya da arkadaşlarında engelli çocuk bulunan öğretmenlerin daha olumlu tutumlar gösterdiklerini belirtmektedir. Bu bulgu araştırmamızın bulgusu ile çelişmektedir.

Bu sonuç iki şekilde açıklanabilir: İlk olarak, ülkemizde halen uygulanmakta olan kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan ön hazırlıkların yapılmadığı, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler hakkında bilgilendirilmedikleri, okul ve sınıfların özel eğitim gereksinimi olan çocuklara uyarlanmadığı, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere gerekli destek hizmetlerin sağlanamadığı düşünülürse özel öğrenme güçlüğü olan yakını bulunan öğretmenlerimizin bu koşullarda eğitimin istenilen düzeyde olmadığına olan inançları yüzünden özel eğitim gereksinimi olan yakınlarının özel eğitim okullarında daha iyi bir eğitim alabileceklerine olan inançları ile kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum geliştirmeleriyle açıklanabilir.

Bir diğeri ise, sınıf öğretmenlerimizin özel öğrenme güçlüğü olan yakınlarının birinci derece (kardeş, çocuk) olmadığı düşünülürse duruma sadece öğretmen rolüyle baktıkları ve karşılaştıkları güçlükler nedeniyle özel eğitim gereksinimi olan çocukları sınıflarında istemedikleri düşünülebilir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin tutum puanları, bilgilerini yeterli bulan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu, bilgilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Feldman ve Ark. (1989) ile Altman (1981), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının nedeninin, öğretmenlerin engelli öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini tanımamaları ile eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Bu sonuç araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada son olarak, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, çıkan sonuç değerinin sınırda olması ve bilgi düzeyi arttıkça tutumların olumluya doğru kayması son derece düşündürücüdür.

Ayrıca, bilgi düzeylerini yeterli bulmayan öğretmenlerin tutumlarının, bilgi düzeylerini yeterli bulan öğretmenlere nazaran daha olumsuz olması; bilgi düzeyi ile tutumlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Seaton (1982), deneysel çalışmasında bilgi düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiş ve bilgi düzeyinin tutumlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Peltier (1993), özel eğitimde öğretmen tutumlarına ilişkin yapmış olduğu literatür çalışmasında birçok normal okul öğretmenin, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmacı, kaynaştırma öncesi eğitimin; öğrencinin şimdiki akademik düzeyini belirleme, bireyselleştirilmiş eğitim, materyal geliştirme, etkili öğretim yöntemleri kullanma ve davranış kontrolü için uygun yöntemleri seçme gereklilikleri içerdiğini belirtmiştir. Belirtilen yeterliliklere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin

kaynaştırmaya ve engelli öğrencilere olumsuz tutumlar yönelttikleri ilgili çalışmada ileri sürülmektedir.

Araştırmada ayrıca; sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının 8,97 ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının da 64,0427 olduğu görülmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi özellikleri dikkate alındığında 7 ve altı puan bilgi olmadığını, 8-11 puan orta düzeyde bilgi olduğunu, 12 puan ve üzeri bilgisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin genel olarak özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği özellikleri dikkate alındığında da alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Puanlar yükseldikçe tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin genel olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının olumsuza doğru kaydığını göstermektedir.

Feldman ve Ark. (1989) ile Altman (1981), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının nedeninin, öğretmenlerin engelli öğrencilerin özelliklerini ve gelişimlerini tanımamaları ile eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Brooks ve Bransford (1971), öğretmenlerin kendi rollerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında; bilgi eksikliğinin birçok normal okul öğretmenin özel eğitim gereksinimi olan çocukları kabul etmede isteksiz olmalarına ve olumsuz tutumların oluşmasına yol açtığını belirtmişlerdir (Akt., Kargın, 1997). Bu sonuçlar, araştırma sonucumuz ile paralellik göstermektedir.

5.3.ÖNERİLER

1. Özel eğitim gerektiren çocukların psikolojik yönden sağlıklı bir biçimde gelişmeleri için toplumun diğer bireylerinin sahip olduğu normal yaşam deneyimlerine sahip olmaları gerekir. Bu deneyimler de ancak bu çocukların akranları ile bir arada olmaları yoluyla kazanılır. Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırma yoluyla normal akranları ile eğitim görerek sosyal ve akademik beceriler kazanmaları sağlanabilir.
2. Normal okullarda hizmet veren tüm öğretmenler; normalden sapma durumları, özel eğitim gerektiren öğrencilerin özellikleri, gereksinimlerine göre uygulanacak eğitim yöntem ve teknikleri ile kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim yoluyla bilgilendirilmelidir. Böylece öğretmenlerin, özel eğitim gerektiren öğrencilere daha çok yardımcı olabilmeleri sağlanabilir.
3. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde özel eğitim dersleri okutulmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının özel eğitim gerektiren öğrenciler konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.
4. Uygulanan kaynaştırma programlarının, özel eğitim gerektiren çocukların özellik ve gereksinimlerine uygun ortamlar düzenlenerek yapılması önerilebilir.
5. Okullarda destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması önerilebilir.
6. Öğretmenler, normal gelişim gösteren ve özel eğitim gerektiren öğrenciler arasında işbirliğine dayalı etkileşimin olmasını sağlayabilir. Böylece normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim gerektiren çocukları kabullenmelerine ve ona karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, diğer yandan da özel eğitim gerektiren çocuğun olumlu bir benlik algısı geliştirmesine yardımcı olabilirler. Çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyerek bu faaliyetlere normal gelişim gösteren ve özel eğitim gerektiren çocukların bir arada katılmalarını sağlayarak bunu yapabilirler.

7. Kaynaştırma uygulamalarına öğretmenlerin katılımı için, özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlere ödenen %25 dolayındaki ek ders farkının, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere de verilmesi önerilebilir.
8. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenin motivasyonu ve verimi açısından sınıfına gelen her kaynaştırma öğrencisi için sınıftan 3 öğrenci eksiltilebilir.
9. Tutum değiştirmeye yönelik çalışmalar geliştirilebilir ve bu çalışmaların verimliliği değerlendirilebilir.
10. Basın yayın organları kullanılarak özel eğitim gerektiren bireylere yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
11. Özel eğitim gerektiren bireylere yönelik danışma ve rehberlik hizmeti veren Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan personel, MEB ve üniversiteler ile işbirliğine gidilerek uzmanlar tarafından hizmet içi eğitim programları ile desteklenebilir. Rehberlik Araştırma Merkezleri nitelik yönünden geliştirilerek okul rehberlik servislerini etkin biçimde desteklemeleri sağlanabilir.
12. Erken eğitimin önemi göz önünde bulundurularak tüm okullarda taramalar yapılabilir, risk grubu olan çocuklar belirlenerek ayrıntılı incelemeye alınabilir ve özel eğitim gerektiren çocuklar eğitime başlatılabilir.
13. Özel eğitim hizmetlerinin bir ekip çalışması olduğu dikkate alınarak, tüm kurum ve kuruluşların koordineli bir şekilde çalışması sağlanabilir.
14. Aile rehberliğinin, hem aileye hem de özel eğitim gerektiren çocuğun gelişimine olan olumlu katkıları düşünülerek aile rehberliği çalışmalarına ağırlık verilmesi ve okullarda aile eğitim seminerlerinin verilmesi önerilebilir.
15. Mevcut araştırmaların sayısı arttırılarak ilgili kurumlara sonuçları iletilebilir.

16. Öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin bilgi düzeyi ve tutumlar üzerindeki etkililiği araştırılabilir ve sonuçları incelenebilir.

17. Araştırmaların genellenebilirliği için sayılarının artırılması ve farklı ortamlarda yinelenmesi sağlanabilir.



KAYNAKÇA

Acarlar, F. Öğrenme Bozukluğu Tanıtları Ve Özellikleri. Okul Öncesi Eğitimciler İçin El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları, 147–151, 1991.

Amerikan Psikiyatri Birliği. Mental Bozuklukların Tanısal Ve Sayımsal El Kitabı, IV. Baskı. (DSM-IV), Washington DC: Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994'den Çeviri Editörü: Ertuğrul Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 175– 178, 1998.

Akçin, N. Okuma Becerilerinin Kazanılmasında Görsel Algısal Gelişimin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

Akçin, N. Tüm Dil Yaklaşımına Göre Öğretim Programını Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlenmesi. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Akçamete, G., T.Kargın, Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi. Özel Eğitim Dergisi, (4);13–19, 1996.

Akçamete, G., Ceber, H. Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli Ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2 (3); 64–74, 1999.

Akyol, H. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. Türkiye'de Özel Eğitim. Cilt:7; 16–18, 1997.

Altman, M.B. Studies Of Attitudes Toward The Handicapped: The Need For A New Direction. Social Problems, 28(3); 321–337, 1981.

- Antonak, R.F. And Larivee, B. Psychometric Analysis And Revision Of The Opinions Relative To Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2); 139–149, 1995.
- Arı, M. Öğrenme Güçlüğü Ve Duygusal Sorunlar. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Yapa Yayınları, 175–179, 1992.
- Arnold, E.L. Learning Disorders. Psychiatric Disorder In Children And Adolescents W.B.Saunders Company, 1990.
- Aşkar, P. Matematik Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı, 62. Ankara, 1989.
- Atay, M. Özürlü Çocukların Normal Yaşıtları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1995.
- Avcı, N. Entegresyon Ve Entegre Sınıf Öğretmeni. Destek Türkiye Sakatları Koruma Vakfı, Cilt: 1; 20–23, Ankara, 1998.
- Batu, S. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Blackwell, B.B. Study Of Effective And Ineffective Teachers Of The Trainable Mentally Retarded. *Exceptional Children*, 39 (2); 139–143, 1972.
- Brumback, R.A., Weinberg W.A. Pediatric Behavioral Neurology: An Update On The Neurologic Aspects Of Depression, Hyperactivity And Learning Disabilities. *Neurologic Clinics*, Vol: 8 (3); 677–703, 1990.

Bulgren, J.A. And Carta, J.J. Examining The Instructional Contexts Of Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 59(3); 182–191, 1992.

Civelek, H.A., Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin Ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, 1990.

Crawford, M.J. Attitudes Of Preservice Teachers Toward Disabled Children. *Dissertation Abstracts International*, 44 (4), 1983.

Cook, R.E., Armbruster, V.B. Adapting Early Childhood Curricula: Suggestion For Meeting Special Needs. The C.V. Masloy Company, 257–305, 1983.

Cüceloğlu, D. İnsan Ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

Culatta, R.A., Tompkins, J.R. Fundamentals Of Special Education What Very Teacher Needs To Know. New Jersey: Prentice Hall Inc. Simon & Schuster A Viacom Company, 101–136, 1999.

Çifci, İ. Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Darıca, N. Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. I. Ulusal Eğitim Kongresi, Ankara: Ya-Pa Yayınları, 183–185, 1992.

- Davies, D.G. Multidisciplinary, Team Assesment Handbook Of Learning Disabilities: Volume I: Dimensions And Diagnosis. Edited By Kenneth, A., Kavale, Steven, R., Fornes, Michael Bender. Boston: A College-Will Publication Little, Brown And Company, 363–377, 1987.
- Dickerson, M., Davis, M. The Developmental Approach: A Successful Way To Mainstream The Young Child. Childhood Education, September-October, 8–13, 1981.
- Diken, İ.H., Bülbin, S. Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi, 2 (3); 25–39, 1999.
- DSM III-R “Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders” Apa, Washington, 1987.
- DSM IV. Diagnostic And Statistical Manual Of 4th Ed. Apa, Washington, 1994.
- Ercan, Z. G. Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8–11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Eğitimleri. İstanbul: Yapa Yayınları, 175–191, 2001.
- Farnham S., Diggory S. Learning Disabilities Fontana Open Boks Pub., Great Britain, Third Edition, 1984.
- Feldman, D., Gerstein, L.H., Feldman, B. Theachers Beliefs About Administrators And Parents Of Handicapped And Nonhandicapped Students. Journal Of Experimental Education, 32 (1); 43–45, 1989.

- Feldman, D. And Altman, R. Conceptual Systems And Teacher Attitudes Toward. Regular Classroom Placement Of Mildly Mentally Retarded Students. American Journal Of Mentally Deficiency, 89 (4); 345–351, 1985.
- Fischer, K.W., Lazerson, A. Human Development From Conception Trough Adolescence Newyork&London . W.H. Freeman And Company, 1984.
- Fox, C.L. Peer Acceptance Of Learning Disabled Children İn The Regular Classroom. Exceptional Children, 56; 50–59, 1989.
- Freedman, J.L., Sears, O.D., Carlsmith, J.M. Sosyal Psikoloji. (Çeviri: A. Dönmez,) Ankara: Ara Yayıncılık, 1989.
- Gaddes, W.H. Learning Disabilities And Brain Function. A Neuropsychological Approach. 2 Nd. Ed. Springer Verlag, New York, 1985.
- Gearheart, B. Learning Disabilities. Educational Strategies. 4 Th Ed. Merrill Pub. Com. Ohio, 1986.
- Graffi, J., Minnes, M.P. Attitudes Of Primary School Children Toward The Physical Appearance And Labels Associated With Down Syndrome, American Journal Of Mental Retardation, 1988.
- Hammill, D. On Deffining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. Learning Disabilities, Vol 23(2) PP; 74–83, 1990.
- Hanrahan,J., Goodman.W., Rapagna, S. Preparing Mentally Retarded Students For Mainstreaming: Priorities Of Regular Class And Special Education Teachers. American Journal On Mental Retardation, 1990.

- Harasymiw, S.J. And Horne, M.D. Teacher Attitudies Toward Handicapped Children And Regular Class İntegration. The Journal Of Special Education, 10(4); 393–400, 1976.
- Higgs, R.W. Attitude Formation-Contact Or İnformation? Exceptional Children, 1975.
- İnceoğlu, M. Tutum Algı İletişim. Ankara: Verbo Yayıncılık, 1993.
- Jamieson, J.D. Attitudes For Educators Towards Handicapped. İn, R.L. Jones (Eds.) Attitudes And Attitude Change İn Special Education: Theory And Practice. (Pp. 206–222) ERİC: The Council For Exceptional Children, 1984.
- Jansky, J.J. Developmental Reading Disorder. Specific Developmental Disorders Of Childhood And Adolescence. Comprehensive Textbook Of Psychiatry, 1692-1699, 1990.
- Kağıtçıbaşı, Ç. İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Cem Ofset, 1979.
- Kağıtçıbaşı, Ç. İnsan Ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Basım Yayım, 1988.
- Kaner, S. Görme Ve Ortopedik Engelli Ve Engelli Olmayan Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2 (1); 11–18, 1995.
- Karamanlı, D. Okul Öncesi Dönemde Entegresyon Sınıflarında Bulunan 5–6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların Ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1998.
- Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

- Kargın, T. Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar Ve Anne-Babalarına Yönelik Tutumlarını Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Kargın, T., Baydık, B. Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 3 (2); 27–37, 2002.
- KHK. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
- Kavaslıoğlu, Z.S. Öğrenme Güçlükleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26 (2); 601–607, 1993.
- Kayaoğlu, H. Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Kırcaali-İftar, G. Özel Eğitimde Kaynaştırma. Eğitim Ve Bilim, 16(86); 45–50, 1992.
- Kırcaali-İftar, G. Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlükleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1–2); 95–118, 1992.
- Kırcaali-İftar, G. Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Editör: Süleyman Eripek. Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 17–26, 1998.
- Kırcaali-İftar, G. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim. Editör: Süleyman Eripek. Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 561, 1998.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. Özel Eğitim Dergisi, 2 (3); 3-13, 1999.

Küçükler, S. Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Korkmazlar, Ü. 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu Ve Tanı Yöntemleri. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1992.

Korkmazlar, Ü. Özel Öğrenme Bozukluğu. İstanbul: Taç Ofset Yayınları, 1994.

Korkmazlar Oral, Ü. Özel Öğrenme Bozukluğu. Ben Hasta Değilim. Editör: Aysel Ekşi. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri, 285-299, 1999.

Korkmazlar Oral, Ü. Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar. Editör: Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 147-171, 2003.

Korkmazlar Oral, Ü. Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme Ve Özel Eğitim. Özel Okullar Derneği Seminerleri, 2003.

Lampropoulou, V., Padeliadu, S. Teachers Of The Deaf As Compared With Other Groups Of Teachers. American Annals Of The Deaf, 142 (1); 26-33, 1997.

Larrivee, B., Cook, L. Mainstreaming: A Study Of The Variables Affecting Teacher Attitude. The Journal Of Special Education, 13(3); 315-324, 1979.

Larrivee, B. Effect Of Inservice Training Intensity On Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. Exceptional Children, 48(1); 34-39, 1981.

- Lewis, R. ve Doorlag, D. Teaching Special Student In The Mainstreaming, (II. Baskı). Colombus. Merill Publishing Company, 1987.
- Lombana, J.H. Fostering Positive Attitudes Toward Handicapped Students: A Guidance Challenge. School Counselor, 1980.
- Mandell, C.J., Strains, P.S. An Analysis Of Factors Related To The Attitudes Of Regular Classroom Teachers Toward Mainstreaming Mildly Handicapped Children. Contemporary Educational Psychology, 3 (2); 154–162, 1978.
- Mash, E., Terdal, L.G. Behavioral Assesment Of Childhood Disorders. Newyork& London. The Gulford Pres, 1988.
- Mauser, A.J. Assessing The Learning Disabled: Selected Instruments. Academic Therapy Pub. Caforia, 1981.
- Mc Caul, E.J. And Schutz, P.N. Learning Disability Identification Criteria; Impact Of A State Discrepancy Standard In A Rural State. Teacher Education And Special Education, 14(2); 116–120, 1991.
- Metin, N. Okul Öncesi Dönemde Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. Özel Eğitim Dergisi, 1 (2); 34–36, 1992.
- Metin, N. Okulöncesi Dönemde Entegresyon Ve Entegresyonun Başarısını Etkileyen Faktörler. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayına Hazırlayan: G. Haktanır. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi; 45–50, 1997.
- Myles, B.S. And Simpson, R.L. Regular Educators Modification Preferences For Mainstreaming Mildly Handicapped Children. The Journal Of Special Education, 22 (4); 479–489, 1989.

- Özbaba, N. Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları, 1992.
- Özyürek, M. Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:296, 1988.
- Özyürek, M. Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:25, S:7, 1995.
- Özyürek, M. Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları, Sayı No:7, 1996.
- Özyürek, M. Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara: Karatepe Yayınları, 2000.
- Özyürek, M. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. Editör: Ayşegül Ataman. Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Ümit Ofset, 217-230, 2003.
- Peltier, G.L. The Regular Education Initiative Teacher: The Research Results And Recommended Practice. Education, 114(1); 54-60, 1993.
- Polat, F. Rehber Öğretmenlerin Özürlü Bireylere Yönelik Tutumlarının Değiştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1993.
- Razon, N. Öğrenme Olgusu Ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 11 (63); 13-21, 1987.

- Rees, L.M.; Spreeen, O. And Harnadek, M. Do Attitudes Towards Persons With Handicaps Really Shift Over Time? Comparison Between 1975 And 1988. *Mental Retardation*, 29 (2); 81–86, 1991.
- Reid, G. Dimensions Of Dyslexia Chapter, 7. By Chological Assesment, 59–81, 2000.
- Ringlaben, R.P., Price, J.R. Regular Classroom Teachers Perceptions Of Mainstreaming Effects. *Exceptional Children*, 47 (4); 302–304, 1981.
- Rose, D.F, Smith, B.J. Preschool Mainstreaming: Attitude Barriers And Strategies For Addressing Them, *Young Children*, May, 59–62, 1993.
- Rumsey, J.M. The Biology Of Developmental Dyslexia. *JAMA*, August 19, Vol.268, 7; 912–915, 1992.
- Rutter, M. Learning Disabilities. *Child And Adolescent Psychiatry*. Third Edition Setrite. Typesetter Ltd. Avon, 1994.
- Salend, S.J. Factors Contributing To The Development Of Successful Mainsteraming Programs. *Exceptional Children*, February, 50; 408–416, 1984.
- Sapir, S., Wilson, B. A Professional's Guide To Working With The Learning Disabled Child. New York: Brunner / Mazel, Publishers, 7–91, 1978.
- Schulz, J., Carpenter, C.D., Turnbull, A.P. Mainstreaming Exceptional Students. A Guide For Clasroom Teachers. Allyn And Bacon Inc, 1991.
- Seaton, A.S. Head Start Teacher Attitudes Toward Mainstreaming As Related To Knowledge. *Dissertation Abstract International*, 43(6); 1921-A, 1982.
- Semmel, M.L. Teacher Perceptions Of The Regular Education Initiative. *Exception Children*, 58 (1); 9–23, 1991.

- Smith, T.C. Smith, B.I. The Visual Aural Digit Span Test And Bender Gestalt Test As Predictors Of Wide Range Achievement Test-R Scores. *Psychology In Schools*, 264-269, 1988.
- Silver, L.B. The Misunderstood Child. A Guide For Parents Of Learning Disabled Children. Mc Graw-Hill Book Com. USA, 1988.
- Silver, L.B. Learning Disabilities. *J, Am. Acad. Child. Adoles Psychiatry*, 28 (3); 309-313, 1989.
- Silver, L.B. Introduction And Overview To The Clinical Concepts Of Learning Disabilities Child And Adoles. *Psychiatric Clinics Of N. Am. Vol. 2, N:2*; 181-192, 1993.
- Silver, L.B. "The Clinical Assessment Of Children And Adolescents Having Difficulty With Academic Performance". *Child And Adolesc. Psychiatric Clinics Of North America*, Vol.6, No:3; 465-472, 1997.
- Strickland, B.B., Turnbull, A.P. Developing And Implementing Individualized Education Programs. Columbus: Merril Publishing Company, 1990.
- Sucuoğlu, B. Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2); 25-43, 1996.
- Şahbaz, Ü. Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Şenel, H. Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla, Olmayanların Yetersizliğe Yönelik Tutumları Ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3); 33-39, 1995.

- Tanaydı, Z. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 165-167, 1985.
- Tansley, P., Panckhurst, J. Children With Specific Learning Difficulties. A Critical Review Of Research. Nfer-Nelson Pub. Great Britain, 1985.
- Tayyar, C. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD-A TESTİ) İle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, 1996.
- Temel, F. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar İçin Eğitim Programlarının Hazırlanması. I. Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Nisan. Adana: Çukurova Üniversitesi, Cilt: 1; 293-299, 1994.
- Tezcan, M. Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Çağ Matbaası, 1984.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, I. Özürlüler Şurası Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri, Ankara, 1999.
- Thurlow, M., Ysseldyke, J.E., Graden, J. And Algozzine, B. Oppotuninty To Learn For Learning Disabled Students Receiving Different Levels Of Special Education Services. Learning Disability Quarterly, 7; 55-67, 1984.
- Turgut, M.F. Eğitimde Ölçme Teknikleri, Yayınlanmamış Lisans Ders Notu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1997.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M., Leal, D. Exceptional Lives Special Education İn Today's Schools, 2 nd Edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Simon & Schuster / A Viacom Company, 120-169, 1999.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. Sosyal Psikoloji. Ankara: Adım Yayınları, S: 310, 1991.

- Topbaşı, S. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Bireyler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No:561, 1998.
- Uğurlu, H. Okulöncesi Eğitimde Entegrasyon. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 321-328, 1993.
- Uysal, A. Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1995.
- Vellutino, F.R. Dyslexia. Scientific American, 256 (3); 34-42, 1987.
- Whirter, J.J., Acar, N.V. Çocukla İletişim. Öğrenme, Destekleme Ve Çocuk Yetiştirme Sanatı. Ankara, 1985.
- Winzer, M. Mainstreaming Exceptional Children: Teacher Attitudes And The Educational Climate. The Alberta Journal Of Educational Research, 33 (1); 33-42, 1987.
- Yılmaz, H. Normal Öğrencilerin Devam Ettiği Sınıflarda Öğretim Gören Özürlü Çocukların Sorunları. Çağdaş Eğitim, 208; 16-22, 1995.

EK 1

Sevgili öğretmenim,

Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler ile zaman zaman hepimiz karşılaşmaktayız. Okul ortamında özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere, onlarla çalışan öğretmenlerimize yardımcı olmak ve bu konuda çözümler üretmek amacıyla bu çalışmayı planladık. Sizler için hazırladığımız, bilgi anketini, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesini ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğini doldurarak bu çalışmanın yapılmasına katkıda bulunacağınız için şahsım ve özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler adına çok teşekkür ediyorum.

Sizlerin deneyimleri ve değerli katkıları olmadan bu tür araştırmaları yapmak mümkün değildir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Bilgiler kesinlikle gizli kalacak ve amacı dışında kullanılmayacaktır. İçten katkı ve yardımlarınızla araştırmamı desteklediğiniz için tekrar teşekkür ederim.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ümran KORKMAZLAR ORAL

Saygılarımla
Sinan YİĞİTER
Marmara Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖĞRETMEN BİLGİ ANKETİ

Bu anket, öğretmenlere ilişkin bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen size uygun olan seçenekleri işaretleyiniz.

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()
Yaş	20-25 Yaş ()	26-30 Yaş () 31-40 Yaş () 41-50 Yaş () 51 Yaş ve Üstü ()
Hizmet Yılı	0-1 Yıl ()	2-3 Yıl () 4-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl Ve Üstü ()
Mezun Olunan Branş:	Sınıf Öğretmenliği () Diğer (Belirtiniz) :	
Öğrenim Durumu	Lisans () Ön Lisans () Yüksek Lisans () Ön Lisansı Lisansa Tamamlama ()	
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Yakınınız Var Mı?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Yakınlık Derecesi:	
Sınıfınızda Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrenciniz Oldu Mu?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Ne Kadar Süre:	
Özel Öğrenme Güçlüğü Konusunda Bilginiz Var Mı?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Kaynağı:	
Kaynaştırma Uygulamasında Olan Bir Yakınınız Var Mı?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Yakınlık Derecesi:	
Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrencisi Oldu Mu?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Ne Kadar Süre:	
Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Bilginiz Var Mı?	Evet () Hayır () Cevabınız Evet İse Kaynağı:	
Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı	1-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üstü ()	
Öğretmeni Olduğunuz Sınıf	1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf ()	
Çalıştığınız Sektör	Kamu (MEB) () Özel Kurum (MEB) ()	

EK 2

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN SORU LİSTESİ

Bu soru listesi, siz değerli öğretmenlerimizin deneyimlerinden yararlanarak özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

- 1- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların zekâ düzeyleri ile ilgili aşağıda yazılı hangi ifade doğrudur?
 - a- Zekâ düzeyleri normalin altındadır.
 - b- Zekâ düzeyleri normal veya normalin üstündedir.
 - c- Zekâ düzeyleri önemli bir faktör değildir.
 - d- Zekâ düzeylerini belirlemek mümkün değildir.
- 2- Özel öğrenme güçlüğü genellikle hangi dönemde fark edilir?
 - a- İlkokula başlayınca
 - b- Okul öncesi dönemde
 - c- Bebeklik dönemde
 - d- Doğum öncesi dönemde
- 3- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çok büyük bir kısmını okuma güçlüğü olan çocuklar oluşturduğundan, çoğu kaynakta özel öğrenme güçlüğü ile eş anlamlı olarak kullanılan terim aşağıdakilerden hangisidir?
 - a- Dikkat eksikliği
 - b- Asperger sendromu
 - c- Disleksi
 - d- Hiperaktivite
- 4- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğünden etkilenen alanlardan biri değildir?
 - a- Okuma
 - b- Yazma
 - c- Temel özbakım becerileri
 - d- Aritmetik

- 5- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenler arasında değildir?
- a- Beyin yarım kürelerindeki fonksiyon bozukluğu
 - b- Genetik-kalıtımsal etmen
 - c- Algısal bozukluklar
 - d- Aile problemi
- 6- Aşağıdaki sorunlardan hangisi özel öğrenme güçlüğüne eşlik etmez?
- a- Uyum güçlüğü
 - b- Dikkat eksikliği
 - c- Zihin engeli
 - d- Algısal kusurlar
- 7- Öğrenmenin gelişimsel aşamalarının sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?
- a- Algısal öğrenme-ayırddedici birleştirici öğrenme-özümleme-uyum-sembolik öğrenme
 - b- Özümleme -uyum-sembolik öğrenme- algısal öğrenme-ayırddedici birleştirici öğrenme
 - c- Ayırddedici birleştirici öğrenme-özümleme-uyum-sembolik öğrenme- algısal öğrenme
 - d- Uyum-sembolik öğrenme- algısal öğrenme-ayırddedici birleştirici öğrenme-özümleme
- 8- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?
- a- Görsel sembol karıştırmaktadırlar(b-d, m-n, u-n, 6-9).
 - b- Sözcükleri ve sayıları ters çevirirler (en-ne, ev-ve, tak-kat, 12-21), harflerin sırasını karıştırırlar (orman-roman, için-çini).
 - c- Okumayı sökeme, yavaş, hatalı okuma, okurken satır atlama ve okuduğunu anlayamama görülür.
 - d- Okula karşı oldukça isteklidirler, okul reddi görülmez.
- 9- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?
- a- Benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirlir.
 - b- Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağılır ve konsantrasyon güçlüğü yaşarlar
 - c- İşitsel algı sorunları vardır (harflerin seslerini karıştırırlar b-m, f-v gibi).
 - d- Yönergeleri unuttur ve dinlemiyor gibi davranırlar.
- 10- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?
- a- Sağ-sol ve yönlerini karıştırırlar.
 - b- Her biri farklı sayıda ve yoğunlukta bu belirtileri gösterirler.
 - c- Spastisite sıklıkla görülür.
 - d- Matematikte güçlükler görülür (çarpım tablosunu ezberleyememek, işlem sembollerini karıştırmak gibi).

11- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a- Yazı bozuklukları, ters ayna hayali yazma, imla noktalama hataları görülür.
- b- Başarısızlık yaşadıkları alanlarda daha fazla çaba gösterirler.
- c- Sakarlık becerisizlik görülür, top oynama, ip atlama zorluğu yaşarlar.
- d- Büyük bir kısmında hiperaktivite görülürken bazıları aksine çok yavaş hareket ederler.

12- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a- Yavaş ve verimsiz çalışırlar.
- b- Sebatsızdırlar, engellendiklerinde öfke nöbeti geçirirler.
- c- Saati zor öğrenirler, zamanı karıştırırlar (dün-bugün, önce-sonra, şimdi-sonra)
- d- Algılama bozuklukları görülmez.

13- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Özel eğitim sınıfı
- b- Özel eğitim okulu
- c- Normal sınıfta eğitim
- d- Normal sınıfta kaynaştırma eğitimi + destek hizmetler

14- Aşağıdaki öğretim tekniklerinden özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için en uygun öğretim tekniği hangisidir?

- a- Çok duyuya dayalı öğretim
- b- 6 şapkalı düşünme
- c- Örnek olay incelemesi
- d- Gezi-gözlem

15- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için en uygun sınav yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Çoktan seçmeli test
- b- Yazılı sınav
- c- Proje-ödev hazırlatma
- d- Çocuğun bireysel özelliklerine göre belirlenen değerlendirme yöntemi

Özel Öğrenme Güçlüğüne ilişkin bilgilerinizin yeterli düzeyde olduğuna inanıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Özel Öğrenme Güçlüğüne ilişkin daha çok bilgiye sahip olmak ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocuklara eğitim verilecek bir programda (çalışmada) yer almak ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()



EK 3

KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğin amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Dolayısıyla, doğru cevapların neler olacağı kaygısından uzak olarak, içtenlikle işaretleme yapmanızı rica ediyoruz.

Lütfen her bir maddede size en uygun olan seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler.					
2. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarını gerektirir.					
3. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
4. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı yüksektir.					
5. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
6. Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin akademik gelişimini hızlandırır.					

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirir.					
8. Normal sınıftaki rahatlık, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
9. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler.					
10. Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.					
11. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
12. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
13. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır.					
14. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
15. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.					
16. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					

	Tümtüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez.					
18. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
19. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır.					
20. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz.					

EK 4

MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Kaynaştırma Şu Şekilde Yer Almıştır.

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası: Eğitim kurumlarında, özel eğitim gerektiren öğrencilere ihtiyaç duyulan alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır.

Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma

Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama İlkeleri

- a) Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır.
- c) Hizmetler okul merkezli olur.
- d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi

dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.

e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.

f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması, rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.

Yarı Zamanlı Ve Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları

Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması:

a) Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılır.

b) Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

c) Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.

d) Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla beşi özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları en fazla okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları:

- a) Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması; kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.
- b) Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.
- c) Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.
- d) Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Görev ve Sorumluluklar

İlgili mevzuatta belirtilen görevleri yanında:

- a) Müdür; kaynaştırma uygulamaları için kurumda gerekli düzenlemeleri plânlar ve uygulanmasını sağlar, özel eğitim hizmetleri kurulu ile iş birliği yapar.

b) Gezererek özel eğitim görevi verilen öğretmen; bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygular, değerlendirir, gerektiğinde bireye, aileye, öğretmene ve kuruma bilgi verir.

c) Öğretmen; özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışır.

d) Rehber öğretmen-psikolojik danışman; kaynaştırma uygulaması kararı ile gelen öğrenciler için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesinde ve uygulamada yer alan öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konularında rehberlik eder.

e) Aile; programın uygulanması sırasında çalışmalara etkin bir şekilde katılır, gerektiğinde eğitim araç-gereç desteği sağlayabilir.

f) Özel eğitim gerektiren birey; değerlendirme sonrasında çıkan eğitim önlemi ve yöneltme kararında isteğini belirtir.

Değerlendirme

"Kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini sürdüren öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır.

Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır."

Görme yetersizliği olan öğrencilere; yazılı yoklamalarda yeteri kadar zaman verilir. Braille (kabartma yazı) olarak verilen yanıtlar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Yazılı yoklamalarda daktilo, bilgisayar gibi cihazlardan yararlanılabilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler; ilköğretim ve orta öğretimde, istekleri doğrultusunda, yabancı dil programlarının bazı konularından veya tamamından muaf tutulurlar. Bu öğrencilerin başarıları yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilir.

Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden; yazmada güçlük çektiği belirlenenler sözlü olarak değerlendirilir. Sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olanlar ise, çoktan seçmeli testler ile değerlendirilebilir.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar, ödevler ve projeler dikkate alınır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; güçlükten etkilenme durumlarına göre yazılı sınav veya sözlü değerlendirmelerin herhangi birinden istekleri doğrultusunda muaf tutulurlar.

Hiperaktivite ve dikkat yetersizliği olan öğrencilerin bu özellikleri göz önüne alınarak, kısa yanıtlı ve az sorulu yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilirler.

Otistik ve duygusal uyum güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmeleri; öğrencilerin hazır oldukları zamanlarda yapılır.

Sosyal uyum güçlüğü olan öğrencilerin durumu okul tarafından ayrıntılı bir rapor düzenlenerek özel eğitim hizmetleri kuruluna gönderilir. Özel eğitim hizmetleri kurulu, bu öğrenciler için tedavi, psikolojik danışmanlık, rehabilite, bakım-gözetim-koruma altına alma, moral ve maddi destek gibi konularda ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği kurarak, gerekli önlemlerin alınmasını sağlar. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin görüşü dikkate alınır, esnek ve hoşgörülü davranılır.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1165
KONU : Anket (Sinan YİĞİTER)

24/05/2005

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25.04.2005 tarih ve 1266 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Sinan YİĞİTER'in "**Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi düzeylerinin karşılaştırılması**" konulu anket uygulaması yapmak isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen in yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ (b) yazı ekinde hazırladığı 6 (14+18+20=52 soru) sayfa anket uygulamasını (Ek:3/2,3/3) de bulunan ilimiz resmi-özel ilköğretim okullarında yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUŞUR
24..05/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı