

**T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÇAĞINDA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ GÖREN
ÖĞRENCİLERE KARŞI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN
ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)**

MURAT GÜMÜŞ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ÇETİN TAN**

**GAZİANTEP
HAZİRAN 2015**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Murat GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi Şırnak İli Örneği” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 10/06/2015 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç Dr. Çetin TAN (Tez Danışmanı)



Yrd. Doç Dr. Kamil AYDIN



Doç Dr. H.İsmail ARSLANTAŞ



Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih: 10/06/2015)

Adı Soyadı: Murat GÜMÜŞ

İmzası:



ÖNSÖZ

İnsan başka insanların ihtiyaçlarını veya yoksunluklarını anlamaya çalıştığı ve onların farkında olabildiği kadar insandır. Bu çalışma ile toplumun yaklaşık onda birini oluşturan özel gereksinimli bireylerin beraber eğitim gördükleri normal gelişim gösteren bireyler tarafından ne kadar önemsendikleri ve ne kadar kabullenilebildikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Eğer bu anlaşılabilirse aslında yetişkin bireylerin de yani toplumun da, özel gereksinimli bireyler hakkında ne tür tutumlara sahip oldukları tahmin edilebilir. Çünkü araştırmalar çocukların ilk alışkanlık ve tutumlarını anne babalarından öğrendiklerini göstermektedir.

Bu anlama yolculuğunda benden destek ve anlayışlarını eksik etmeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çetin TAN hocama teşekkür ediyorum. Çalışmamı yürüttüğüm zaman süreci içerisinde okullarda anket izni için yardımlarını esirgemeyen Cizre Milli Eğitim Müdürlüğü ve Şırnak Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine, anketleri uyguladığım okullarda tüm samimiyetleri ile yardımcı olan okul yöneticilerine, anketleri uygulamam esnasında yardımcı olan değerli dostlarım Kayhan BAYRAM ve Celal BULUT'a, çeviriler konusunda yardımcı olan Emin MUNİS hocama ve anketlerin analizi sürecinde desteklerini sunan Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM hocama teşekkür ederim.

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÇAĞINDA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERE KARŞI NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)

Murat GÜMÜŞ

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 115 sayfa, Haziran 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çetin TAN

Araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul çağındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında kendileri ile aynı sınıfı paylaşan özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, Şırnak İl ve İlçelerinde kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda okuyan normal gelişim gösteren öğrenciler; örneklemini ise Şırnak merkez ile Cizre, Silopi ve İdil ilçelerindeki ikişer ilkokul ve ikişer ortaokuldaki kaynaştırma sınıflarında okuyan normal gelişim gösteren 1330 öğrenci oluşturmaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ait veriler, sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi kullanılarak elde edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek için ise Çifci (1997) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak tüm bulgular değerlendirildiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerinin farklı olmasının, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı; ancak anne eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ekonomik düzey, ailede engelli birey bulunma ve çevresinde engelli birey bulunma değişkenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Özel Gereksinimli Öğrenciler, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler, Tutum

ABSTRACT**A STUDY OF THE ATTITUDES OF NORMAL-PROGRESS STUDENTS
TOWARDS THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN AN INCLUSIVE
EDUCATION AT PRIMARY AND MIDDLE SCHOOL AGE****(ŞIRNAK PROVINCE SAMPLE)****MURAT GÜMÜŞ**

Zirve University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences

A Master Thesis, 115 Pages- June,2015

Supervisor: Yrd. Doç. Dr.Çetin TAN

This study aims to determine the attitudes of normal-progress students at primary or middle schools age towards students with special needs, who share a common class within an inclusive education. The population of the research includes regular students who study at schools which have inclusion classes in Şırnak Province and its districts, while the sample consists of 1330 regular students studying at inclusive classes two of each the primary and secondary schools in Şırnak Province and its districts; Cizre, Silopi and Idil.

The data belonging to socio-economic status of regular students obtained by using the “Socio-Economic Level Scale”. On the other hand, in order to measure the attitudes of normal students towards students with special needs “Activity Preference Form” which adapted in Turkish by Çifci (1997) was used.

At the end of the study, when all the findings are evaluated together it is seen that the variables being different such as; gender, grade level and father educational status cause a meaningful differentiation in the attitudes of the regular students towards students with special needs, however, the variables such as; mother educational status, the number of the family members, the economic conditions, having a neighbouring handicapped individual or a handicapped member in the family don’t cause any meaningful differentiation.

Key Words: Inclusion , students with special needs,normal- progress students, attitude

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
TABLÖLAR LİSTESİ.....	vii
EKLER.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAM VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eğitim Kavramı.....	7
2.2. Özel Gereksinimli Birey ve Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri	8
2.2.1. Özel Gereksinimli Birey	8
2.2.2. Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri.....	11
2.3. Özel Eğitim	13
2.3.1. Özel Eğitim Kavramının Tarihsel Gelişimi	14
2.3.2. Özel Eğitim Kavramının Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	23
2.5. Kaynaştırma Eğitimi	29
2.5.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Tipleri.....	30
2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi Başarıya Ulaştıran Etmenler	31
2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi.....	38
2.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	45
2.5.5. Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Dünyada ve Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmalar	52
BÖLÜM III.....	66
YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi	66

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	67
3.4. Verilerin Analizi	68
BÖLÜM IV	69
BULGULAR VE YORUMLAR	69
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri	69
4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	73
4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	78
4.5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	78
4.7. Baba Eğitimi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	80
4.8. Anne Eğitimi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu.....	81
4.9. Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	82
4.11. Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	83
4.13. Ailede Engelli Birey Olma Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu	84
4.14. Çevrede Engelli Birey Olma Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu.....	84
BÖLÜM IV	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuç.....	86
5.2. Tartışma	88
5.3. Öneriler	92
5.3.1. Uygulamacılar için Öneriler.....	92
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	93
KAYNAKÇA	94

KISALTMALAR LİSTESİ

AKT	: Aktaran
C	: Cilt
F	: Frekans
P	: Anlamlılık düzeyi (0.05)
S	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
SD	: Serbestlik derecesi
SS	: Standart sapma
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Ortalama

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:Dünya Sağlık Teşkilatına Göre Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımları..	10
Tablo 2: Özel Gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamları.....	20
Tablo 3: Özel Eğitimin Tarihçesi	23
Tablo 4: 2547 Sayılı Yasa Yapılanması İle Öğretmen Yetiştiren Bölümler.....	28
Tablo 5: 1990-2000 yıllarında okullarda kayıtlı kaynaştırma öğrenci sayıları	51
Tablo 6: 2013-2014 Eğitim-öğretim yılında okullarda kayıtlı kaynaştırma öğrenci sayıları	51
Tablo 7: Eğitim-Öğretim Alanında Yapılan Araştırmaların Konulara Göre Dağılımı	55
Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .	69
Tablo 9: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo 10: Öğrencilerin Baba Eğitimi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo 11: Öğrencilerin Anne Eğitimi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 12: Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 13: Öğrencilerin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar	72
Tablo 14: Öğrencilerin Ailelerinde Engelli Birey Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo 15: Öğrencilerin Çevrelerinde Engelli Birey Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo 16: Öğrencilerin Etkinlik Tercih Puanlarının Dağılımları	74
Tablo 17: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 18: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 19: Öğrencilerin Baba Eğitimi Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo 20: Öğrencilerin Anne Eğitimi Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	81
Tablo 21: Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısı Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo 22: Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	83
Tablo 23: Öğrencilerin Ailede Engelli Birey Olma Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	84
Tablo 24: Öğrencilerin Çevrelerinde Engelli Birey Olma Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	84

EKLER

EK-1 ETKİNLİK TERCİH FORMU	98
EK-2 SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ.....	99
EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZİN ONAYI.....	100
EK-4 ŞIRNAK MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI	101
EK-5 ÖZGEÇMİŞ.....	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın önemini ve gerekçesini içeren problem durumu ile problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlamalar, tanımlamalar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanoğlunun hayatının şekillenmesinde çok önemli bir kurumdur. Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir (Güneş, 2014:4). Ancak tüm öğrencilerin engelsiz bir şekilde standart eğitim programlarından faydalanması mümkün değildir. Çünkü bazı insanlar gerek doğuştan gerekse de yaşadıkları herhangi bir olaydan dolayı engelli birey durumundadırlar. Engelli bireylerin engelliliklerinin zorluklarıyla ilk karşılaşmaları ise ailelerinden belli bir süreliğine kopup eğitim hayatına atılmalarıyla başlar.

Engelli olan öğrencilerin akranları gibi eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalandırılmaları gerekmektedir. Bu olanakları sağlamanın yollarından biri de kaynaştırma eğitimidir. Normal okul içinde normal sınıf uygulamasında öğrencinin ve/veya öğretmenin destek hizmet alması durumunda kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır (Çifci,2002;Yıkılmış,2002;Altun, 2002:207). Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması şeklinde de tanımlanabilir. Bu iki tanımla birlikte değerlendirildiğinde kaynaştırma kavramının, hem özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı sınıfta eğitilmesi anlamına gelen birlikte eğitim kavramını, hem de bu eğitim sırasında öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye sağlanan destekleyici özel eğitim hizmetleri kavramını içerdiğini görüyoruz (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:25).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi bazı etkenlere bağlıdır. Bu etkenlerden biri okul ve sınıf fiziki ortamının kaynaştırma eğitime uygun olmasıdır. Her şeyden önce, 2014 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği gibi, sınıf mevcutlarının belirli sayıları aşmaması gerekir.

Çünkü sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının, sınıf öğretmeninin, kaynaştırma uygulamasını sağlıklı bir şekilde yürütmesini zorlaştırdığı görülmektedir. Okulun fiziki ortamının da özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitilmesi için uygun olması gerekmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki etkenlerden bir diğeri de öğretmenlerin tutum ve davranışları olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, zihinsel engelli çocukları kaynaştırma programı çerçevesinde en istenilmeyen grup olarak kabul ettikleri belirtilmektedir. Ülkemizde hiçbir hukuki gerekçe olmaksızın sadece özür gerekçe gösterilerek, çocukların birlikte öğrenmeleri engellenmiş, bu çocukların bütünleşmesi yıllarca ihmal edilmiştir. Bunun en olası nedeni olarak geleneksel öğretmen özelliğini koruyan öğretmen ve okul yöneticilerinin özürlü çocuklara ve kaynaştırma eğitime karşı geliştirdikleri olumsuz tutum gösterilebilir (Sargın, 2002:99). Yine Sucuoğlu ve Kargın'a (2012) göre kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarıyla uygulamada sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu tutumları olumluya çevirmek için öğretmene gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin sağlanmasına ve sınıftaki öğrenci sayısının az tutulmasına gayret edilmelidir.

Eğitimin bir diğer parçası da ailedir. Sağlıklı bir çocuk beklerken engelli çocuğa sahip olan aileler, ciddi bir şok yaşadktan sonra önünde uzun bir yolun olduğunu farkına varmaktadırlar. Anne babaların yaşamları boyunca çocuklarının eğitimiyle ilgili önemli sorumlulukları vardır. Eğer çocuk özel gereksinimi olan bir çocuk ise, bu durum anne-babaya ek sorumluluklar getirmektedir. Maalesef ülkemizde yetersizlik tanısının konulmasından hemen sonra, aile bireylerine yönelik herhangi bir sistematik ve sürekli bir danışma hizmeti bulunmamaktadır. Yetersizlik tanısı almış çocukların aile bireyleri, karşılaştıkları yetersizlik tanısı sonrasında ne yapacaklarını, bu sorun ile nasıl başa çıkacaklarını, yasal haklarının neler olduğunu ve yetersizliğin içeriği ve çocukların bu yetersizlikten nasıl etkileneceği ve toplumda var olan hizmetler konusunda bir karmaşa yaşanmaktadır. Bu süreç, aileyi özel gereksinimi olan çocuğunun bebekliğinden yetişkinliğine kadar meşgul etmektedir.

Ailelerin bu dönemde yukarıda sıralanan pek çok önemli konu hakkında doğru

ve sürekli bilgiye ve desteğe gereksinimleri vardır (Mert, 2007; Sucuoğlu, 2001; akt. Özen, 2013:39). Hâlbuki sağlıklı bir danışma ve bilgilendirme hizmeti verilerek, aileler kaynaştırma uygulaması sırasında son derece güçlü destekçiler olabilirler. Bazı aileler çocuklarının kaynaştırılması için çok istekli olabilirken, bazı aileler kaynaştırma konusunda çeşitli çekincelere sahip olabilmektedirler. Ailenin kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:62).

Kaynaştırma eğitiminin uygulaması sürecinde bir diğer önemli etkenin, bu araştırmanın da konusunu oluşturan, normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının, ailelerinden bağımsız olmadığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerin kaynaştırma uygulamasına dönük bilgilendirilmeleri, bu bilgileri içselleştirmeleri kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu bilgilendirme ve içselleştirmenin sağlanamadığı bir durumda, hazırlanan öğretim programlarından, fiziksel ortamlardan verim elde edilmesi mümkün görünmemektedir. Bu çalışma neticesinde ülkemizdeki özel eğitim ve kaynaştırma alanlarında yapılmış olan akademik çalışmalar ve Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumların bu konuda yaptıkları uygulama çalışmalarından sonra, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde aynı sınıfı paylaştıkları özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmış, bu konuya ilişkin bilimsel veriler ortaya konulmaya çalışılmış, yorumlanmış ve en sonunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görülen aksaklıklar dile getirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokul çağındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi kapsamında kendileri ile aynı sınıfı paylaşan özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemektir. Bunun yanında normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde, aynı sınıfta eğitim gördükleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde;

- a) Cinsiyet durumuna
- b) Sınıf düzeyine

- c) Ailelerin ekonomik durumlarına
- d) Çevrelerinde engelli bireylerin bulunup bulunmama durumlarına
- e) Annelerinin eğitim durumlarına
- f) Babalarının eğitim durumlarına
- g) Ailedeki birey sayısına
- h) ğ) Ailelerinde engelli birey bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında eğitim programlarının başarıya ulaşması, kaynaştırma uygulamalarında paydaş olanların programın amaç ve hedeflerine uygun tutum almalarıyla mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin uygulanması sırasındaki paydaşlarına baktığımızda karşımıza özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin çıktığını görmekteyiz. Eğer bu paydaşlardan herhangi biri kaynaştırma uygulamaları esnasında kaynaştırma çalışmalarına karşı olumsuz tavır alırsa kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir.

Kaynaştırma yapılan okulların, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, kaynaştırma yapılan sınıftaki diğer öğrenciler ve veliler bu konuda bilgilendirilmedikleri için kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum takınmaktadır (Ataman, 2002:18).Yapılan bazı çalışmalarda; araştırmacılar öğretmenlerin başlangıçta kaynaştırma eğitimine olumlu bakmadıklarını; ancak zihin özürlü öğrencilerle etkileşim sonucu bakış açılarının olumlulaştığını belirlemişlerdir (Giangreca, Edelman, Luiselli,& Macfarland, 1997; Akt.Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004:37).

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında, en önemli etkenlerden birinin de normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının nasıl olduğunun; bu tutumların oluşmasında hangi etkenlerin etkili olduğunun ortaya çıkarılması kaynaştırmanın verimliliğinin arttırılmasına yönelik çalışmalara katkıda bulunacaktır. Genel olarak da kaynaştırma eğitimi uygulamaları alanında yapılacak çalışmalardan elde edilecek verilerin ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutması sağlanmış

olacaktır. Yapılan bu çalışmadan elde edilecek veri ve değerlendirmeler, kaynaştırma eğitimi gibi zor bir eğitim türünün daha kabul edilebilir ve daha verimli olmasına katkıda bulunacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

1) Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma ölçekleriyle sorulan sorulara verilen cevaplardan toplanacak veriler ile sınırlıdır.

2) Araştırmanın sonuçları, 2014-2015 öğretim yılı içerisinde Şırnak ili ve Cizre, Silopi ve İdil ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarında hafif ve orta düzeyde zihinsel ve bedensel engeli bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda, eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

a) Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, ilkokul ve ortaokullarda hafif ve orta düzeyde zihinsel ve bedensel engeli bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşlerini yansıtacak niteliktedir.

b) İlkokul ve ortaokullarda hafif ve orta düzeyde zihinsel ve bedensel engeli bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda, eğitim gören normal gelişim gösteren öğrenciler, uygulanan ölçekte yer alan sorulara samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

c) Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistik geçerli ve güvenilirlerdir

1.6. Tanımlar

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey: Bireysel Özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireydir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2014).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam yâda yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992; akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:11).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968; akt. Kağıtçıbaşı, 1988:84).

Özel Eğitim: Özel Eğitim İhtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2014).

Zedelenme-Sapma: Bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu olur. Vücudun bir parçasının olmayışı, eksik oluşu, işlemeyişi gibi. Daha açık bir ifadeyle bacakların olmayışı, kollarının felçli oluşu, parmaklarının tutmayışı, iyi görememesi, yüz felci, zekâ geriliği vb. durumlar birer zedelenmedir (Öztürk, 2015).

BÖLÜM II

KAVRAM VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitim ve özel eğitim kavramları, özel eğitim kavramının tarihsel gelişimi, özel eğitimin Türkiye’deki gelişimi, kaynaştırma eğitimi kavramı ve bu kavramın dünyadaki ve Türkiye’deki gelişimi ile kaynaştırma eğitimi konusunda Dünyada ve Türkiye’de yapılmış olan bilimsel araştırmalar üzerinde durulmuştur

2.1. Eğitim Kavramı

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık olmasından dolayı çeşitli sosyal kurumların desteğiyle hayatını sürdürür. Bu kurumlardan en önemlilerinden biri de eğitim kurumudur. Eğitim, bireylerin hem kendilerini gerçekleştirmek, hem de toplumun ve insanlığın gelişimine katkıda bulunmak, hem de milletin bekasını sağlamak üzere yeni nesli, çağın bilgi anlayışı ve bilgisi ile kültür-bilgi alanında, önceki çağlardan devralınan mirasın doğru olanlarıyla etkileşime girmelerini, onların bu bilgileri öğrenip geliştirme ve bugüne göre üretim yapma yollarını öğrenmelerini sağlamaktır (Özyılmaz, 2013:2). Yukarıdaki tanımı incelediğimizde eğitimin hem bireyle, hem toplumla, hem milletin tarihi süreç içerisinde meydana getirdiklerinin aktarımı ile hem de toplumun kültürü ile iç içe olan bir kurum olduğunu görmekteyiz. Bu açıdan eğitim, toplumun diğer bileşenlerinden bağımsız bir şekilde ele alınamaz ve şekillendirilemez.

Eğitim hakkında yapılan başka bir tanıma göre; eğitim yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almaları almak için hazırlanırken, gerekli bilgi ve beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir (Güneş, 2014:4). Bu tanımda da eğitimin, bireyin sosyalleşmesine ve kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunduğu vurgusunun ön plana çıktığı görülmektedir.

Eğitimin tanımları ve amaçlarına dönük açıklamaların yaklaşımlara göre değiştiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar üç ana başlıkta sıralanabilir;

- a) **Geleneksel Yaklaşım:** *Eğitim alanında kullanılan en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre eğitim, öğrencilere gerekli bilgileri net ve açık bir şekilde*

aktarma olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel yaklaşımın temel amacı “bilgi aktarma”dır. Bu nedenle eğitim kavramı ders verme, kurs alma anlamında kullanılmaktadır (Güneş, 2014:5).

b) Davranışçı Yaklaşım: *Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın temel amacı “davranış değiştirme”dir (Güneş, 2014:5).*

c) Bilişsel yaklaşım: *Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin çeşitli yaşantılar yoluyla bilişsel şemalarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, bilginin zihinde işlenmesi anlamında ele alınmakta, öğrenci bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmektedir. Öğrenme sürecinde belleğin işlevleri ve bilgi işleme süreçleri üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014:5).*

Günümüzün gelişmiş toplumlarında her bireyin eğitim görerek, kendini geliştirerek hem toplumun kariyer sıralamasında kendine yer edinme hem de topluma yarar sağlama imkânlarından yararlanma hakkının var olduğu kabul edilmektedir. Toplumların bu hakların tüm bireylere verilmesini kabul etmeleri de kolay olmamıştır. Gerek 10 Aralık 1948’te yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gerek 1994 UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansında kabul edilen Salamanca Bildirgesi (Ataman, 2012) ve diğer uluslararası belgelerde, eğitim görme hakkının toplumun tüm bireyelerine sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Eğitim görme hakkının yukarıda sayılan uluslararası belgelerde yer alması; toplumun tüm bireyelerinin ırk, cinsiyet, inanç, bedensel ve zihinsel engeller açısından herhangi bir ayrıma tabi tutulmaksızın eğitim görme hakkının sağlanması gerekliliğinin artık hem modern toplumlar hem de devletler tarafından kabul edilir hale gelmesini sağlamıştır

2.2. Özel Gereksinimli Birey ve Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri

2.2.1. Özel Gereksinimli Birey

Her toplumda çoğunluk gibi görünmeyen, çoğunluk gibi davranmayan ve

kendini toplumdan dışlanmış hisseden bireylerin var olduğu bilinmektedir. Bu bireyler sadece günümüzde değil tarihin her döneminde var olmuşlardır. Bu bireylerin ‘sakat’, bazen ‘özürlü’, bazen ‘engelli’; bazen de ‘Özel gereksinimli birey’ veya ‘Özel eğitim gerektiren birey’ olarak tanımlandıkları görülmektedir.

Özel Eğitim Gerektiren Bireyler; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşatlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir (Baykoç, 2011:20). Eripek’e göre ise “Özel gereksinimi olan çocukların farklılıkları zihinsel, duygusal ve sosyal ya da iletişim özelliklerinde ya da bunların herhangi bir bileşeninde olabilir”. Bunun yanı sıra onların bu farklılıkları yaş, cinsiyet, kültür ve yaşam koşulları açısından da farklılık gösterebilir. Onların bu özellikleri, bir destek sağlanmadığında normal gelişen bireyler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmalarını güçleştirmektedir (Cavkartay, 2014:5). Farklılığı olan birey, kendini toplumun bir parçası olarak algılayamaz, kendini büyük çoğunluğun olduğu yere ait değilmiş gibi hisseder. Farklı olan çocuk çevresinden kendisine doğru yollanan uyarıları, çoğunluğun kullandığı olağan kanallarla ifade edemeyendir. Bu bireyler bilgiye erişimde çok yavaş yâda çok hızlı olduğu için eğitim ortamlarında bunlar için özel uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Bu nedenle farklı olup, gereksinimleri alışılmış yolların dışında karşılanması gereken bu olağandışı, özel gereksinimleri olan çocuklar güçlü, zayıf yanları, yeterlik ve yetersizlikleri ile tıpkı diğer arkadaşlarına benzemektedir (Ataman, 2013:4). Bu farklı olan bireyler için yetersizlik veya zayıf oldukları ya da güçlü oldukları alanlar belirlenerek eğitim alanları ve eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir.

Bir toplumun gelişmişliğinin en önemli ölçütlerinden biri, kendi bireylerini eğitebilme yeterliliğidir. Bu yeterlilik, o toplumda herhangi bir sebeple özel gereksinimleri olan bireylerin yetiştirilmelerini de kapsamaktadır. Normal gelişim gösteren akranlarından tek farkı sadece bir alanda veya bazen de birden fazla alanda bir yetersizlik içerisinde olan bu bireylerin, eğitim politikaları ve stratejileri

belirlenirken göz ardı edilmemesi gerektiği, göz ardı edildiğinde bu bireylerin sorunların daha da büyüyebileceği, toplumlar için ilerleyen yıllarda içinden çıkılmaz bir hal alacağı görülmektedir. Dünya Sağlık Teşkilatının verilerinde, dünya standartları ölçü alınarak, gelişmiş ülkelerde nüfusun % 10'unun, gelişmekte olan ülkelerde ise %12'sinin özel gereksinimleri olan bireylerden oluştuğu vurgulanmakta ve engellilik dağılımının aşağıda tablo.1' de görülen oranlarda olduğu belirtilmektedir. Bir ülkenin kendi nüfusunun 1/10'nunu eğitememesinin o ülke için büyük bir kayıp olduğu ve o ülkenin gelişmiş ülkeler arasına girebilmesinin çok zor olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çünkü çok gelişmiş ülkelere bakıldığında bu ülkelerin aynı zamanda özel gereksinimli bireyleri için de eğitim ve istihdam kapılarını sonuna kadar açık tutan bir altyapı geliştirdikleri görülmektedir. Gelişmiş ülkelerin, özel gereksinimli bireylerini eğiterek, beceri ve meslek kazandırarak hem onların bakım giderlerinden kurtuldukları hem de eğittiği özel gereksinimli bireylerin istihdamı yoluyla bu bireylerin ülke ekonomisine katkıda bulunmalarını sağladıkları görülmektedir.

Tablo 1:Dünya Sağlık Teşkilatına Göre Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımları¹

Görme engelliler	% 0.2
İşitme Engelliler	% 0.6
Fiziksel Engelliler	% 1.4
Güç Öğrenenler/Zihinsel Engelliler	% 2.3
Dil Konuşma Bozuklukları	% 3.5
Uzun Süreli Hasta Olanlar	% 1.0
Uyum sorunları Olanlar	% 1.0
Korunmaya Muhtaç Bireyler	% 2.0
TOPLAM	% 12.0

¹ Baykoç, N. Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel eğitim,Ankara,Ertem, 2011 s.22

2.2.2. Özel Gereksinimli Birey Olma Nedenleri

Bireyin herhangi bir zedelenme sonucu bedensel ya da zihinsel açıdan yetersizliğe sahip olması, çeşitli etmenlerden kaynaklanan nedenlere bağlıdır. Bu nedenler sıralanırken bazen işin tıbbi yönünün çok abartılarak diğer yönlerinin ihmal edildiği görülebilmektedir. Ama bu nedenleri genel olarak üç ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar;

a) Doğum Öncesi Nedenler: Doğum öncesi nedenlerin başında annenin hamilelik yaşı öne çıkmaktadır. Çünkü anneler doğduklarında tüm yaşamları boyu kullanacakları yumurtalarla doğarlar. Çok erken (15-18) yaşta gebe kaldıklarında henüz yeteri olgunluğa erişmemiş yumurtaların çok ileri yaşlarda ise artık zamanı geçmekte olan yumurtaların döllenmesi söz konusu olduğunda her iki durumunda ceninin yetersizliğe yakalanma riskini arttırdığı gözlenmektedir. Ancak tıptaki son gelişmeler, hem annelik yaşını yukarıya çekmiş hem de tüp bebek yöntemi ile daha sağlıklı bebeklerin doğmasına olanak tanımıştır. Bu bağlamda babaların yaşı da önemli olmaktadır. Annenin kullandığı ilaçlar, radyasyon, uyuşturucu, sigara, X ışınları, beslenme, gıda/ağır metal zehirlenmeleri, annenin Rubella vb. hastalıklara yakalanmaları, kalıtsal bozukluklar, yapısal bozukluklar, hücre transfer hataları, kan uyumsuzluğu ve bazı enfeksiyon hastalıkları doğacak bebeğin yetersizlikte etkilenmiş olarak doğmasına neden olabilmektedir (Ataman, 2012:5-6).

b) Doğum Anı Nedenler: Yeni doğan, doğum travmasına karşı son derece dirençli olmasına karşın, geç doğum, güç doğum ve müdahaleli doğum gibi, normal doğum sırasında oluşacak etmenlerden kaynaklanan **doğum anı anoksiyası** yani bebeğin beynine oksijen gidememesi sonucu yetersizlikler oluşabilir. Bunun yanı sıra erken doğum, düşük doğum ağırlığı nedenleriyle küveze konulan bebekler, eğer Retinopati uzmanı bulunmuyorsa, gerekli ışık ve oksijen ayarlaması doğru yapılmadığı durumlarda ROP'lu hale gelebilir bunun anlamı gözdeki retinanın ciddi biçimde zedelenmesidir. Yine keyfi olarak zamanından önce yapılan

sezaryen doğumlarında, düşük doğum ağırlığı, prematüre vb. etkili olurken, çocuğun ileri ki yaşlarında da öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite türü problemler yaşanmasına neden olabilmektedir (Ataman, 2012:5-6).

c) Doğum Sonrası Nedenler: *Hiçbir zaman, hiçbir çocuğun herhangi bir yaşta ortaya koyduğu bedensel, anlıksal ya da kişiliksel niteliklerine yalnız kalıtımın bundan sorumlu olduğunu söylemek olası değildir. Bu oluşumlarda bebeğin içine doğduğu çevre, bakım, beslenme, çocuk yetiştirme biçimi vb çevresel etmenlerin de oluşturduğu söylenebilir (Ataman, 2012:5-6).*

Ailelerin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduklarında alacakları tutumların üzerinde birçok etmenin etkili olduğu söylenebilir. Bu etmenlerin etkileriyle davranan ailelerin özel gereksinimli çocuklarının bakımı ve eğitimi hakkında alacakları tutumların, yetersizliklerinin gittikçe ağırlaşmasında veya bu çocukların yetersizliklerinin gittikçe bir engele dönüşüp dönüşmemesinde etkili olduğu söylenebilir. Cavkaytar, Batu ve Beklan-Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre; gelişimsel geriliği olan çocukların ailelerinin yarısına yakınının ilkökul düzeyinde eğitim düzeyine sahip olduğunu, bu çocukların annelerinin % 65,8'inin ev kadını olduğunu, yarısına yakın bir kısmının asgari ücret düzeyinde gelir düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Sosyo-ekonomik statü düştükçe ailede yaşayan birey sayısı artmaktadır. Ancak bu çalışmada gelir düzeyi ile aile türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer bir bulgu ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile gelişimsel geriliği olan çocuğun eğitim aldığı kurum arasında doğrudan ilişkidir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin gelişimsel geriliği olan çocukları üniversite biriminde eğitim alırken, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin gelişimsel geriliği olan çocukları eğitim uygulama okullarında eğitim görmektedirler. Sonuç olarak özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler, orta ve ortanın altında bir sosyo-ekonomik düzeyden gelen, büyük bir çoğunluğu sadece okuryazar ve temel eğitim almış çekirdek ailelerdir (Ardıç, 2010:24). Yukarıdaki araştırma sonuçları özel gereksinimli bireylerin yetersizlik ve engellilik düzeylerinin oluşmasında doğum sonrası sosyal etmenlerinde etkili olduğunu bize göstermektedir.

Doğum sonrasında özel gereksinimli olduğu görülen bireylerin, özel gereksinimlerinin neler olduğu ve özel gereksinimlerinin karşılanması gerekliliği hakkında, ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde ailelerin de desteği alınarak, özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinin birer engelle dönüşmesinin engellenebileceği görülmektedir.

2.3. Özel Eğitim

Toplumun tüm bireylerinin herhangi bir ayrıma tabi tutulmaksızın eğitim görmesinin gerekliliği düşüncesinin yaygınlaşmasından sonra zihinsel ve bedensel engellilerin yâda akranlarından daha hızlı kavrama yeteneğine sahip olan ve bulunduğu ortamda çabuk sıkılan ve çevresini bunaltan üstün zekâlı bireylerin eğitim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı sorusu gündeme gelmiştir. Bizim hemen yanı başımızda, her an her yerde karşılaşılabileceğimiz özel gereksinimleri olan bireylerin nasıl bir eğitimden geçirilecekleri ve bu insanların, nasıl topluma faydalı birer birey haline getirilebileceği sorusu yöneticileri, akademisyenleri ve toplumun duyarlı kesimlerinin zihinlerini oldukça meşgul etmiştir. Bu konudaki yoğun uğraşlar “Özel Eğitim” kavramını ortaya çıkarmıştır. Gelişmiş toplumlar özel eğitim çalışmaları sayesinde özel gereksinimli bireylere, toplumun birer değerli üyesi oldukları hissini vermeye çalışmaktadırlar. Özel eğitim etkinliklerine katılma imkânlarına kavuşan özel gereksinimli bireyler kendilerini daha değerli hissederek, özgüven kazanarak, geleceğe dair karamsar duygu ve düşüncelerinde sıyrılabilirler. Bu bireyler geleceğe daha bir umutla bağlandıklarında, hem kendilerini geliştirme imkânına kavuşabilirler hem de toplumun daha da gelişmesi için katkıda bulunabilirler.

Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla bütünleşmesini ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2012:14). Milli Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde ‘Özel Eğitim’ şu şekilde tanımlanmıştır; İhtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş

eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2014). Yukarıda yapılan tanımlardan da anlaşılabilceği gibi Özel eğitim, normal sınıf ortamlarının ve sıradan personelin, eğitiminde yetersiz kaldığı bireyler için düşünülmüş ve tasarlanmış bir eğitim biçimidir. Eğer özel gereksinimli bireyler için geliştirilen öğretim programları ve etkinlikleri, uzman personel tarafından uygun ortamlarda verilmez ise öğretim programlarından verim alınması zor görünmektedir. Özel eğitimin dünyada ve ülkemizde en iyi düzeyde yürütülebilmesi için ilgili kişi kurum ve kuruluşlar tarafından bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler;

- Her çocuğun eğitim hakkı vardır.
- Özel eğitimde erken tanı şarttır.
- Erken tedavi/rehabilitasyon eğitim çok önemlidir.
- Özel eğitimde kaynaştırma temel ilke olmalıdır.
- Her çocuk için en uygun yerleştirme yapılmalı, en uygun çevre sağlanmalıdır.
- Özel eğitimde ekip çalışması esastır.
- Özel eğitimde bireysel yaklaşım esastır.
- Değerlendirme daha önem taşır.
- Özel gereksinimli bireylerin bütünsel gelişimleri önemlidir ve esastır.
- Eğitime aile mutlaka katılmalıdır.
- Özel eğitimde süreklilik esastır (Baykoç, 2011:21).

Yukarıda sayılan özel eğitim ile ilgili ilkeler tabii ki bir anda oluşmamıştır. Bu ilkelerin tarihi süreç içerisinde, bu alanda yapılan çalışmalardan elde edilen tecrübeler ışığında oluşturulduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bundan dolayı özel eğitim alanı değerlendirilirken mutlaka bu alanın tarihi sürecinin de iyice irdelenmesi gerektiği görülmektedir.

2.3.1. Özel Eğitim Kavramının Tarihsel Gelişimi

Bir sosyal meselenin bugününü anlamak için o meselenin tarihi süreç içindeki gelişimini de bilinmesi gerekir. İnsanlık tarihine bakıldığında her devirde toplumun diğer bireylerine benzemeyen, bir veya birkaç yönüyle diğer insanlardan farklı

insanların var olduğunu görülmektedir. Bir veya birkaç yönüyle toplumun diğer fertlerinden ayrılan bu bireylere karşı toplumdaki diğer bireylerin farklı devirlerde farklı tutumlar aldığı da görülmektedir. Tarihi sürece baktığımızda özel eğitim alanında, bazı istisnalar olmakla birlikte, 16.yüzyılın sonlarına kadar engelli bireylerin eğitimiyle ilgili yaygın bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:26).

Tarihi kaynaklara bakıldığında ‘antik çağlardaki toplumlarda özel gereksinimi olan çocukların istismar edildikleri ve genelde öldürüldükleri görülmektedir. Roma’da engelli çocuklarla ilgili çıkan yasa, ağır derecede engeli bulunan çocukların öldürülmelerini, terk edilmelerini, köle olarak satılmalarını ve dilendirilmelerini uygun bulmuştur. Tek tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkmasından önce bile normal insanlardan farklı doğan bebekler veya normal gelişim göstermeyen çocuklar ya öldürülmüş ya da kaderine terk edilmiştir (Baykoç, 2012:31-32). Burada engelli bireylerin kendisinden kurtulunması gereken bir yük olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Eğer birey tarımda veya savaşta herhangi bir işlev görmüyorsa bu birey gereksiz yaşayan bir birey olarak görülüyordu. Hristiyanlık ve İslam dinleri engellilere karşı takınılan tutumun köklü olarak değişmesini geniş ölçüde etkilemiştir. Kutsal kitaplarda yer alan ‘hasta, sakat, yaşlı ve yoksullara’ karşı merhametli ve koruyucu bir tutum takınılmasının tanrı buyruğu olduğu inancı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak tapınaklar bu durumda olanların sığınağı durumuna girmiştir. Böylece din kurumları özel gereksinimli bireylere ‘öz bakım evleri’ kurmaya girişmişlerdir. Bu tür kuruluşlara yapılan bağış ve vakıflar yoluyla da din kurumları iyice güçlenmiştir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981:27). Ancak özel gereksinimli bireylere tarihi süreç içerisinde nasıl davranıldığını değerlendirilirken, toplumların sözü edilen devirlerde genel olarak bireye ve bireyin temel insan haklarına nasıl yaklaştığını da göz önünde bulundurmanız gerekmektedir. Nitekim yukarıda sözü edilen 19.yüzyıla kadar ki devirlerde insanlar ya savaşçı yâda üretici olmak zorundaydılar. Bunların dışındaki insanlar topluma bir yük olarak görülmekteydi. Bu çağlarda insanın insan olmaktan kaynaklı temel yaşam hakkı veya herkese eğitim hakkı gibi hassasiyetlerin gelişmediği de bilinmekte ve normal gelişim gösteren bireylerin bile temel insan haklarının korunduğunu söylemenin zor olduğu görülmektedir.

Uluslararası etkilere sahip, temel insan haklarının herkese eşit bir şekilde sağlanmasını gerektiğini ifade eden 1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi, 1789 Fransız İnsan ve Yurttaşlık Bildirisi (Vikipedi, 2014) gibi metinler yayınlanmasının etkisiyle de, güçsüz, düşkün ya da sakat olarak adlandırılan bireylerin özel gereksinimlerinin olduğu gerçeği ancak 1800'lü yılların sonlarında kabul edildi. Bu gelişmelerden sonra özel gereksinimli bireylerin, eğitilerek topluma kazandırılmaları için girişimler başladığı ve (Cavkaytar, 2014:16) özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili yaygın özel eğitim çalışmalarına hız verildiği görülmektedir.

1900'lü yıllara kadar olan dönemde, Amerika'da yeterli özel eğitim hizmetlerinin olmaması nedeniyle, pek çok özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Genel eğitim sınıfına özel eğitim desteği olmadan yerleştirilen öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin çabalarıyla eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Eğitim süreci sonunda öğretimden şu anda ve yakın gelecekte yarar sağlamayacağı ya da diğer çocuklara zarar vereceği düşünülen öğrencilerin eğitim ortamlarından alınmasına karar verilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2000; akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:27). Burada öğrencilerin 'birlikte' eğitilmelerinden çok öğrencilerin ayrıştırıldıkları ve özel gereksinimli bireylerin bir tür 'bakım'a alındıkları bir süreç yaşanmaktadır.

1900'lerin ilk yarısı farklı engel gruplarına yönelik özel eğitim okullarının sayılarının hızla arttığı yıllardır. Bu yıllar Amerika Birleşik Devletleri'nde ve pek çok Avrupa ülkesinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sürdürülen hizmetlerin Özel eğitim okullarında gerçekleştirildiği yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 1995; akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:28). Bu yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıflarda eğitim göremeyeceği anlayışı daha yaygındı. 1913 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde normal zekâya sahip 13 yaşında fiziksel engelli bir öğrencinin genel eğitim okulundan özel eğitim okuluna yönlendirilmesi örnek olarak gösterilebilir. Söz konusu olaya neden olarak, öğrencinin fiziksel durumunun hastalığının, öğretmeni ve diğer öğrencileri üzdüğü ve rahatsız ettiği, öğretmenin dikkatini ve zamanın fazlasıyla aldığı, diğer öğrencilerin dikkatini dağıttığı, okuldaki disiplini ve ilerlemeyi olumsuz olarak etkilediği gösterilmiştir. Bu örnek, o dönemde toplumun farklı olan bireylere yönelik tutumlarını yansıtmaları bakımından önemlidir.

(Lewis ve Doorlag, 1999;akt. Kargın, 2004:3). Toplumun burada ayrıştırmayı gayet normal bir şekilde karşıladığı görülmektedir.

Ancak özel gereksinimli öğrencilerin özel okullara ve özel sınıflara yerleştirilmesi beklendiği gibi olumlu sonuçlar doğurmadı ve uygulamada aşağıda sıralanan sorunlar görüldü;

- a) Özel eğitim sınıflarında eğitimin başlangıçta beklendiği gibi kısmi de olsa kaynaştırma ile sonuçlanmadığı görüldü. Tam tersine, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıflarının öğrencileri, engelli ve engelli olmayan olmak üzere ikiye ayırdığı ve çoğu zamanda bu sınıfların, bodrum kat ve malzeme odasının yanı sıra okulun en istenmeyen yerlerine yerleştirildiği gözlemlendi.
- b) Özel eğitim sınıflarının engelli öğrencileri yalnızca ders sırasında ayırmadığı, aynı zamanda ders dışı etkinliklerde de ayırdığı dikkat geçti. Bazı okullarda özel eğitim sınıfındaki engelli öğrencilerle, engelli olmayan öğrencilerin birbirlerini etkilemelerini önlemek için, teneffüs, beslenme ve tören saatlerinin de ayrı saatlerde gerçekleştirildiği (Lewis ve Doorlag, 1999;akt. Kargın, 2004:4) görüldü.
- c) Özel eğitim sınıflarının personel, program ve araç gereç yönünden engelli öğrenciler için hazırlanacağı ve bu durumdan engelli öğrencilerin yararlanacağı düşüncesi de uygulamada beklenen sonuca ulaşamadığı görüldü (Gearheart ve diğ., 1996; akt. Kargın, 2004:5).
- d) Öncelikle bu sınıflarda eğitim gören pek çok özel gereksinimli öğrencinin tam gün özel eğitime ihtiyacı olmadığı, aksine engelli olmayan akranlarıyla etkileşimden daha fazla yararlanacakları fark edildi (Gearheart ve diğ., 1996; akt. Kargın, 2004:5).
- e) Özel eğitim sınıflarının akademik olarak birbirlerine benzer öğrencilerden oluşması nedeniyle, buralarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, kendilerinden daha başarılı modeller göremedikleri ve kendilerine yönelik beklentilerini düşük tuttukları da gözlemlendi. Benzer bir biçimde, bu sınıflarda

görev yapan öğretmenlerin de, bu öğrencilere yönelik beklentilerini düşürdükleri, öğrenememelerine neden olarak yöntem yada program yerine öğrencilerin engellerini gösterdikleri görülmektedir (Gearheart ve diğ., 1996; akt. Kargın, 2004:5).

1960’lardan sonra ise özel gereksinimli öğrencilerin “kaynaştırma yoluyla eğitime” görüşü yaygınlık kazandığı görülmektedir (Baykoç, 2011:34). Bu anlayışın yaygınlaşmasından sonra genel okulların özel gereksinimli öğrencilerin de eğitim görebileceği bir şekilde dönüştürülmesi çalışmaları başlamıştır. Yine 1960’lı yıllardan sonra özel eğitimle ilgili mevzuatta da ciddi değişiklikler olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’li yıllarda engelli çocuğu olan ailelerin, çocuklarının okullarından dolayı etiketlenmelerine ilişkin protestoları ile kaynaştırmaya ilişkin ilk yasal mevzuat oluşturulmuştur. 1975 yılında Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile engelli çocuklara verilen hizmetin tek bir çatı altında toplanması kararlaştırılmış ve bu yasa ile en az kısıtlayıcı çevre fikri önem kazanmaya başlamıştır. Devlet okullarının bütün engelli öğrencilere hizmet edebilecek şekle getirilmesi, ayrımcı olmayan bir değerlendirme süreci, bireyselleştirilmiş eğitim, aile katılımı ve uygun yöntemleri içeren temel ilkeler bu yasa da yer almaktadır (Turnbull, ve diğ.,2004;akt.Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004:2). Bu yasa da engellilerin eğitimi ile ilgili hem Amerika Birleşik Devletleri hem de Avrupa ülkeleri hatta daha sonraları ülkemizdeki yasal düzenlemeleri de ciddi bir şekilde etkileyecek kararlar alınmıştır. Bu kararlar;

a) Devlet Okullarının Programlarından ve Hizmetlerinden Dışlanmaya

Son: Yasada okul çağı gelen her engelli çocuğun parasız ve uygun eğitimden yararlanma hakkı belirtilmiş ve okulların engelli öğrencileri kabul etmekle yükümlü oldukları ifade edilmiştir. Uygun programların olmamasının, çocuğun öğrenme yetersizliğinin ya da maddi güçlüklerinin bulunmasının mazeret olarak kabul edilmemesine de karar verilmiştir (Kargın, 2004.3-5).

b) Fark Gözetmeksizin Değerlendirme: Değerlendirme materyallerinin ve

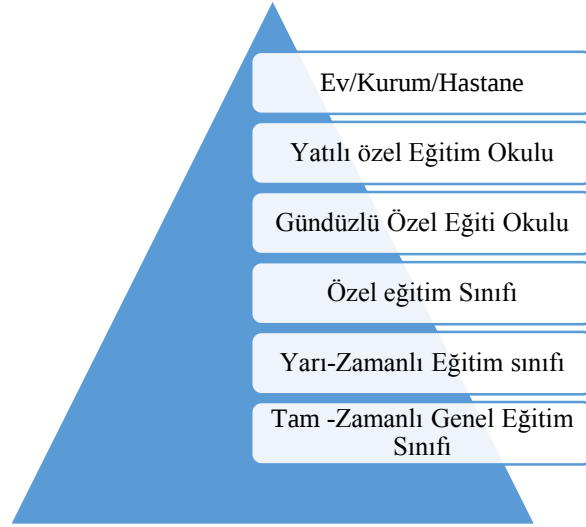
süreçlerinin her türlü ırk, dil, din ve kültür ayırımından uzak olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu maddenin benimsenmesinde farklı kültürlerden veya ırklardan gelen çocukların özel eğitim okullarına yanlış

yerleştirilmeleri etkili olmuştur. Ayrıca yasada tek bir araçla yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiye güvenilemeyeceği de belirtilmiştir (Kargın, 2004.3-5). Amerika Birleşik Devletleri'nde o günün koşullarında ırklar arası yapılan ayırımların var olduğu bilinmektedir. Değerlendirme ölçütlerinin beyaz ırkın özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulduğu düşünülmekte ve bu tür yanlış değerlendirmelerin önüne geçmenin hedeflendiği görülmektedir.

c) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama: Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen engelli çocuk için eğitimin nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini yasal olarak güvence altına almak için Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmasına karar verilmiştir (Kargın, 2004.3-5).

d) En Az Kısıtlayıcı Ortamda Eğitim: Yasa, özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitilmelerini öngörmüştür. Bu ilke öğrencinin, hem engelli olmayan yaşlılarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmelerini ifade eder. Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralandığında **ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları** en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak belirlenirken, genel eğitim sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olarak düşünülmektedir. En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması hedeflenir. En az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır (Kargın, 2004.3-5).

Tablo 2: Özel Gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamları²



Tablo 2’de üçgenin en altında yer alan ortam en az kısıtlayıcı ortam olarak kabul edilmektedir.

e) Karma Eğitim Gereksinimi: Yasa, engelli öğrencilerin karma eğitime gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıfı uygulamasının, yalnızca engelin doğası ya da derecesi nedeniyle, genel eğitim sınıflarında eğitimin yardımcı araç ve hizmetlerle bile başarılamaması durumunda yapılmasına karar verilmiştir (Kargın, 2004.3-5). Tarihi süreç içerisinde gerçekleştirilen özel eğitim çalışmaları, özel gereksinimli bireylerin ayrı okul veya sınıflarda eğitim görmelerinin onları toplumdan izole olmasına yol açtığı görülmüştü. Özel eğitim okul ve özel eğitim sınıflarındaki yapılan eğitimlerde yaşanan sıkıntılardan sonra, artık günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, mümkün olduğunca Tablo.2’de yer alan “Tam Zamanlı Genel Eğitim Sınıflarında yapılmasını hedefledikleri görülmektedir.

f) Yasal Uygulama Hakkı: Bu hak ile engelli çocuk ailelerine ve uzmanlara değerlendirmeye, yerleştirmeye ya da programa ilişkin itirazlarını dile getirmeye fırsat verilmiştir (Kargın, 2004.3-5). Bu hakkın verilmesinde

² Kaynak: Ataman, A. Özel eğitim, Ankara, Ekim, 2013 s.11

engelli çocukların velilerinin yaptığı eylemlerin etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Avrupa ülkelerinde de kaynaştırmanın yaygınlaştırılması yönünde 1970'lerden sonra ciddi çalışmalar yürütülmüştür. İngiltere 1981 yılında Eğitim yasası ile özel eğitim gereksinimi olan bireylerin normal eğitim okullarında eğitim almalarını sağlayarak, kaynaştırmanın yasal şeklini almasını sağlamıştır. Özel eğitim alanında iki yüz yıllık geçmişe sahip olan Fransa, 1975 yılında çıkardığı özel bir yasa ile engelli çocukların da zorunlu eğitim kapsamına alınmasını ve eğitimin normal sınıflarda verilerek, mümkün olmadığı durumlarda bu öğrencilerin özel alt sınıflara alınmasını ya da engellerine göre diğer özel eğitim kurumlarına gönderilmelerine karar verilmiştir (Kuz, 2001:51).

İtalya, 1975 yılından bu yana, sosyal ve aile yaşantısından kaynaklanan eksikliklerinden dolayı, kanunlarla engelli ve engelli olmayan bütün çocuklarla aynı okullarda okuma zorunluluğu getirmiştir. İtalya'da halen özel öğrenim gereksinimi duyan çocukların % 99'u normal eğitim bünyesinde eğitim almaktadır. İtalya da uygulamada karşılaşılan en büyük sorun öğretmenlerin bu konuda ne yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Kuz, 2001:51). Almanya bedensel, zihinsel, ruhsal ya da sosyal yönden engelli olan veya dil yetersizliği ya da başka nedenlere dayalı öğrenme güçlüğü olan ve normal eğitim kurumlarında başarılı olamayan öğrencilerin özel okullara devam etmeleri gerekmektedir. Almanya'da engellilerin izolasyonun'dan kaçınmak için benimsenen '**mümkün olduğunca özel yardım-mümkün olduğunca birlikte eğitim**' ilkesi kaynaştırma uygulamalarını destekler görünmektedir (Kuz, 2001:51).

İsveç'te ise 1960'lı yıllara kadar, fiziksel, duygusal ve zihinsel engelli olan bireyler ayrıştırılmış okullarda özel eğitim almaktaydı, bunun dışında kalan engelli öğrencilere de normal okulların özel eğitim sınıflarında eğitim verilmekteydi. Gelişen ekonomik koşullarla birlikte 1960 ve 1970'li yıllarda, özel eğitim olanakları da genişledi. İsveç'te özel eğitim ve kaynaştırma alanında kısa zamanda ilerleme kaydedilmesiyle, birçok özel eğitim kurumu kapatılmış ve birçok özel eğitim tekniği uygulamadan kaldırılmıştır (Kuz, 2001:52).

Günümüzde de kaynaştırma uygulamasının gittikçe daha çok benimsendiğini ifade etmek mümkündür. Kaynaştırma uygulamasının günümüzde gittikçe daha çok

benimsenmesini sağlayan bir diğer faktör de ‘‘**normalleştirme**’’ kavramının kabul edilmesidir. Bu kavram, öncelikle 1960’lı yılların sonlarında Danimarka yasalarında daha sonraları ise Amerika Birleşik Devletleri’ndeki yasalarda karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylere normal yaşam fırsatlarının sağlanmasını temel alan ‘‘normalleştirme’’ kavramı, bu bireylerin yalnızca genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini benimsemekle kalmayıp, aynı zamanda ev ve iş edinme, eğlence etkinliklerine katılma gibi konularda da toplumun diğer bireyelerine sağlanan olanaklardan eşit bir biçimde yararlanmalarını da öngörmektedir (Lindsay, 2003;Peterson ve Hittie, 2003 ve Salend, 2001;Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000;akt. Kargın, 2004:6). Günümüzde merkezi ve yerel yönetimlerin mevzuat çalışmalarında, yazılı ve görsel medyada, sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarında normalleştirme kavramının hayatın bütününe yerleştirilmeye çalışıldığını ifade etmek mümkün görünmektedir. Normalleştirme kavramının tüm toplumsal hayata kapsayıcı bir şekilde yerleşmesi, insanların özel gereksinimli bireylere bakış açılarını da değiştirecektir. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta, gereksiz veya işleri yavaşlatıcı birer birey olarak görülmesi şeklindeki anlayışların terk edilmesini kolaylaştıracaktır.

Tablo 3: Özel Eğitimin Tarihçesi³

Eski Çağlar	Özel eğitim yok. Engelli bireyler ihmal ya da istismar ediliyordu.
Hristiyanlığın Kabulü	Yatılı bakım yerleri/enstitüler açıldı.
1700-1800	Avrupa’da özel okullar kuruldu.
1850-1900	Eğitim ve öğretim amacıyla yatılı özel okullar açıldı
1900-1950	Yatılı özel okullar sayıca artmaya ve yaygınlaşmaya devam ederken, özel okullar ve özel sınıflar daha çok yaygınlaştı.
1950-1970	Zihin engelliler, duygusal bozukluğu ve öğrenme yetersizliği olanlar için özel sınıflar daha çok tercih edildi. Yatılı özel okullar görme, işitme ve fiziksel engelliler için tercih edildi.
1970-1977	Öğretimsel ve sosyal kaynaştırmaya uygun öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimi uygun görüldü. Genel eğitim okullarındaki özel sınıflara yatılı kurumlara ve özel okullara yerleştirilen orta ve ağır derecede engelli öğrenciler düşünüldü
1977-Günümüz	Engelli öğrencilerin en kısıtlayıcı çevrede olabildiğince kendi akranlarıyla birlikte, devlet okullarında ücretsiz eğitimden yararlanmaları yasal olarak kabul edildi. Son 15 yılda bütünleştirme kavramı kabul gördü.

2.3.2. Özel Eğitim Kavramının Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere sağlanan özel eğitim imkânlarında Osmanlı devleti dönemi ve Cumhuriyet döneminin ilk yıllarına nazaran özellikle 1980’lerden sonra ciddi gelişmelerin var olduğu görülmektedir. Ülkemizde engelli çocukların eğitimi tarihçesine bakıldığında ülke genelinde yaygın olarak gerçekleştirilen özel eğitim faaliyetlerin çok sınırlı olduğu görülmektedir. Osmanlı devleti döneminde 16. yüzyılda uygulandığı ileri sürülen ‘Enderun Mektebi’ uygulaması göze çarpmaktadır. Enderun Mektepleri o dönemde üstün yetenekli çocukların eğitimi için açılmış okullardı (Ataman,1984;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli kişilerin eğitimi konusunda Cumhuriyet

³ Kaynak: Schulz, B.J.,Carpenter, C.D.&Turnbull, A.P.(1991).Mainsstreaming exceptional students.A guide far classroom teachers.Boston,Allyn and Bacon;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012).

döneminde 1948 yılında İdil Biret-Suna Kan Yasası kabul edilmiş ve böylece üstün yetenekli bireylerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır (Ataman, 1987;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:41).

1889 yılında İstanbul'da Grati Efendi tarafından işitme ve görme engelli çocuklar için sınıflar açılmış, daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüştürülmüş ve bu okulda işitme ve görme engelli öğrencilere 1912 yılına kadar 30 yıl süreyle eğitim verilmiştir (Ataman, 2012:9). Yapılan araştırmada o yıllarda açılan bu okul dışında, ülkede engelliler için açılmış herhangi başka bir okulun olduğunun bilgisine ulaşılamamıştır.

1921 yılında İzmir'de özel bir dernek tarafından 'Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu' kurulmuştur. Bu okul bir süre sonra Alsancak'ta bulunan İşitme Engelliler Okulunun bulunduğu binaya taşınmış ve 1924 yılında Sağlık Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu okula, 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak görme engelli ve işitme engelliler birlikte eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığına devredilen okulun görme engelliler bölümü 1951 yılında Ankara'da şimdi ki Etimesgut Yetiştirme Yurdu binasına, 1952 yılında da Gazi Eğitim Entitüsü'nün bir bölümüne taşınmıştır. Böylece görme engelliler ayrı binalarda eğitimine başlanmıştır (Baykoç, 2011). Yukarıda verilen bilgilerde görüldüğü gibi, ülkemizde yaşanan 1.Dünya savaşı ve ardından yaşanan Kurtuluş savaşından sonra kurulan Cumhuriyetin ilk yıllarında, yaşanan ekonomik sıkıntılardan dolayı özel eğitime yeterince önem verilememiştir. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında özel eğitim alanında açılan birkaç okulun dışında ülke genelinde yayılmış çalışmaların olmadığı görülmektedir. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında özel gereksinimli bireylerle ilgili sorunların giderilmesinde, soruna eğitim sorunu olarak bakmaktan çok soruna sağlık ve bakım sorunu olarak yaklaşıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımın 1950'lerden sonra değişmeye başladığı görülmektedir. Bu dönemde özel eğitim hizmetlerinin planlama ve yürütme işleri Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Özel eğitim Hizmetleri 1950-1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür.

1955 yılında mevcut kayıtlarda dikkati çeken önemli gelişmelerden biri, şu anda tüm illerimizde bulunan ve özel eğitim hizmetlerinin bütünlük içinde

yürütülmesinde önemli görevler üstlenen ‘Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin temelini oluşturan ‘Psikolojik Servis Merkezi’nin kurulmuş olması (Baykoç, 2011:39) diğeri de Ankara’da iki ilkokulda zihinsel engelli öğrenciler için özel eğitim sınıflarının açılmasıdır (Ataman, 2012:10). Burada dikkati çeken, özel eğitim hizmetlerinin ülkede yaygınlaştırmaya dönük çalışmaların hız kazanmasıdır. Çünkü Rehberlik Araştırma Merkezlerinin, özel eğitim çalışmalarının yürütülmesi, yaygınlaştırılması ve kontrol mekanizmalarının kurulması işlevlerini yerine getirdikleri bilinmektedir.

Bu dönemin özel eğitim alanına personel yetiştirmede ilk sistemli çabası olarak 1952 yılında Gazi Eğitim Entitüsü bünyesinde Özel eğitim şubesi açılmıştır. Şubeye mezuniyetlerinden sonra ülkenin farklı yerlerinde özel eğitimin gelişmesi için hizmet götürecek ve bu alanda gerekli personelin yetişmesine öncülük edecek 40 öğrenci alınmıştır. İki yıl süreli bu öğrenime, en az iki yıl başarılı ilkokul öğretmenliği yapmış olan öğretmen okulunu bitirenler alınıyordu. Bölümün kurulması ve programın yürütülmesi için dış ülkelerden yabancı uzmanlar davet edilmişti ve şube iki dönem mezun verdikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981:21). 1956-1957 yılları ise özel eğitim alanında iki önemli yasanın kabul yılları olması açısından önemlidir. 1956 yılında kabul edilen 6660 sayılı yasa ile 1948 yılında çıkarılan yasanın kapsamı genişletilmiş, üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması kabul edilmiştir. 1957 yılında 6972 sayılı ‘Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun’ yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 22. Maddesinde korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinimi olanlar için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli önlemlerin alınması ifade edilmiştir (Şura Raporu, 1999;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:42).

1960’lı yıllarda devletin özel eğitim ihtiyacının karşılanmasını en üst düzeyde ele aldığı görülür. 1961 Anayasasının 48. maddesinde ‘**Herkes, sosyal güvenlik hakkına sahiptir**’ hükmü ile 50. maddesindeki ‘**Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.**’ hükmü bunun göstergeleridir (TBMM, 2014). 1960’lı yıllar, özel eğitim alanında hem personel yetiştirme çalışmalarının hem de yasal değişikliklerin hızlandığı yıllardır.

1961 yılında yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesinde ‘**Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, beden,**

ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.' hükmü ile özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının yasal dayanağı güçlendirilmiştir (mevzuat.meb.gov.tr, 2015). Gazi Eğitim Enstitüsünden sonra, Türkiye'de özel eğitimin üniversite düzeyinde ele alınışının ikinci önemli başlangıcı, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan Özel Eğitim Bölümü'nün açılması olarak görülmektedir (Enç, 1972;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:42). Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren Özel Eğitim Bölümü, alanın personel, yayın ve araştırma gereksinimini karşılamaya çalışmış ve önemli katkılar sağlamıştır. Yaygınlaşmaya başlayan özel eğitim çalışmalarında istihdam edilmek üzere, personel yetiştirmek için, 1978 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programının açıldığı görülmektedir. Açılan bu sertifika programı ile farklı alanlarda çalışan öğretmenlere ve özellikle ilköğretim öğretmenlerine özel eğitim öğretmenliği sertifikası vererek özel eğitimin her dalı için öğretmen yetiştirilmiştir (Akçamete ve Kaner, 1999;akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2012:42).

1980'li yıllar özel eğitim alanında önemli gelişmelerin ortaya çıktığı yıllardır. İlk olarak 1950 ile 1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ayrı bir şube müdürlüğü tarafından yürütülen özel eğitim hizmetleri, 1980 yılında genel müdürlük bünyesine alınmıştır (Baykoç, 2011:40-41). Özel eğitim hizmetlerinin şube müdürlük bünyesinden alınıp genel müdürlük bünyesine alınması bu hizmetlerin bürokrasi ve siyasi yöneticiler tarafından artık daha fazla önemsendiğinin göstergesidir. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinin genel müdürlük seviyesine alınmasının, özel eğitim alanındaki çalışmaların yaygınlaşmaya başlaması, bu alandan yararlanan birey sayısı ve bu alanda çalışan personel sayısının artmasıyla ilgili olduğu da söylenebilir.

1983 yılında özel eğitime özgü ilk yasa olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası yürürlüğe girmiştir. Yasada kaynaştırmaya ilişkin maddede şu ibare geçmektedir: *“Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.”* Ancak yasada kaynaştırmanın nasıl yürütüleceği ile ilgili, BEP, destek hizmetleri vb. hususlarda eksiklikler bulunduğu görülmektedir (Ataman, 2012:11-12). Bu madde Türkiye'de özel gereksinimli

bireylerin eğitimlerinin, özel eğitim okulu ve özel eğitim sınıflarından, kaynaştırma uygulamalı genel eğitim sınıflarına evrileceğinin bir işareti olarak da görülebilir. Nitekim 1997 yılında kabul edilen **573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname**'nin ikinci bölümünde '**eğitim ortamları**' başlığı altında '**kaynaştırma uygulaması**' daha kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Eğitim ortamları başlığında kaynaştırma eğitimi "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.*" şeklinde tanımlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:47). Bu kararnamenin Amerika Birleşik Devletlerinde 1975 yılında kabul edilen Tümü Engelli Çocukların Eğitimi Yasası' benzerlik taşıdığı görölmektedir. Ancak bu kapsamlı kararnamenin neredeyse Amerika Birleşik Devletleri'nden yaklaşık 20 yıl sonra yürürlüğe konulduğu görölmekte, bu durum da ölkemizdeki özel eğitim çalışmalarının, gelişmiş ölkeleri ne kadar geriden takip ettiğini göstermektedir.

1994 yılında İspanyanın Salamanca kentinde UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansında tüm üyelerin dikkate alması gereken Bütünleştirme ile ilgili kararlar alınmıştır (Dede, 1996).

Ölkemizde Özel eğitim alanında gerçekleştirilen diğer önemli çalışmalar da şöyle sıralanabilir;

- 2005 yılında 5387 sayılı Özürlüler Kanunu'nun yürürlüğe girmesi,
- 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesi,
- 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin, 2009 yılında da sözleşmenin ek protokolünün Türkiye tarafından imzalanması,
- 2008 yılında Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinin çıkarılması (Ataman, 2012:12).
- 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 2014 yılında güncellenerek Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği adıyla yayımlanması

Ayrıca 1983-2012 yılları arasında da özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bölümlerin sayısının ciddi bir oranda arttığı, en büyük artışın da aşağıda tablo.4'te görüldüğü gibi 2000-2010 yılları arasında gerçekleştiği görölmektedir.

Tablo 4: 2547 Sayılı Yasa Yapılanması İle Öğretmen Yetiştiren Bölümler⁴

Sıra	Açılış Yılı	Üniversite	Öğretmenlik Alanları
1	1983	Anadolu Üniversitesi	Zihin-İşitme Engelliler
2	1986 (1952)	Gazi Üniversitesi	Zihin-Görme Engelliler
3	1994	Abant İzzet Baysal Üniv.	Zihin Engelliler
4	1997 (1995)	Ankara Üniversitesi	Zihin Engelliler
5	1998	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Zihin-İşitme Engelliler
6	2000	Selçuk Üniversitesi(Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zihin Engelliler
7	2001	Mustafa Kemal Üniversitesi	Zihin Engelliler
8	2002	19 Mayıs Üniversitesi	Zihin Engelliler
9	2002	Marmara Üniversitesi	Zihin Engelliler
10	2002	İstanbul Üniversitesi	Üstün Zekâlılar
11	2005	Sakarya Üniversitesi	Zihin Engelliler
12	2009	Maltepe Üniversitesi	Zihin Engelliler/ Üstün Zekâlılar
13	2009	Trakya Üniversitesi	Zihin Engelliler
14	2010	İnönü Üniversitesi	Zihin Engelliler
15	2010	Uludağ Üniversitesi	Zihin Engelliler
16	2011	Osmangazi Üniversitesi	Zihin Engelliler
17	2012	Bülent Ecevit Üniversitesi	Zihin Engelliler

Yukarıda aktarılan bilgilerden, Türkiye’de özel eğitim alanında özellikle 1950’li yıllardan sonra mevzuat ve uygulama alanlarında önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde özel eğitim alanı dışındaki alanlarda olduğu gibi özel eğitim alanında da mevzuat değişikliklerin özümsemi ve uygulanması zaman almaktadır. Mevzuat değişikliklerinin mümkün olan en kısa süre içerisinde uygulanması için hem nitelikli personel yetiştirilmesi çalışmalarına hız verilmesi, hem bu konudaki uzman personele yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması hem de kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

⁴ Kaynak: Ataman, A.Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel eğitim, Ankara, Kasım, 2012 s.10

2.5. Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanması için sağlık, bakım ve eğitim alanlarında tarih boyunca çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Eğitim alanında da özellikle son yüzyılda, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı konusunda hem çeşitli akademik çalışmalar yapıldığı hem de zaman zaman farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. 19.yüzyılın sonlarına doğru, özel eğitim gereksinimi olan bireyler için geliştirilen özel sınıf ve özel eğitim programları başlangıçta bu bireylerin eğitimi için yapılan büyük bir devrim olarak değerlendirilmiştir. Ancak özel sınıf veya özel okul ortamlarında özel eğitim programları uygulandıkça; engelli bireylerin sadece okul veya sadece özel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin onları toplumdan izole ettiği görülmüştür. Bu gerçeğin fark edilmesi ile engelli bireylerin toplumdaki diğer bireylerle birlikte yaşamayı öğrenmesi ve toplumsallaşması düşüncesi ortaya çıkmıştır (Metin, 2011:89). Bu düşünceye göre engelli bireyler, kendilerinde barındırdıkları potansiyelleri en çok, kaynaştırma yapılan ortamlarda ortaya çıkarabileceklerdir. Peki kaynaştırma eğitimi nedir? Onu diğer özel eğitim yöntemlerinden ayıran özellikleri nelerdir?

Engelli çocukların eğitsel yerleştirmelerinde, ayrıştırma ve kaynaştırma olarak iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmeni veya engelli öğrenciye özel eğitim uzmanları tarafından destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla engelli öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak normal eğitim ortamında, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte eğitilmeleridir ve en az kısıtlayıcı çevreyi uygun görür (Kaya, 2003;akt.Gül, 2014:66). Kaynaştırma eğitimi başka bir tanım da, ‘Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların uygun eğitim programları ve düzenlemeleri içinde birleştirilmesidir.’ şeklinde tanımlanmıştır. Yine başka bir tanıma göre ‘Özel gereksinimli olan bireylerin gereksinim tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri sürecidir (Metin, 2011:90). Milli Eğitim Bakanlığının 2014’te yayımlandığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde ise ‘Kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını

en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarında yürütülür' (Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2014). ifadesi ile kaynaştırma eğitiminin engelli bireyin, hem akranlarıyla **bütünleşmesine** hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin faydalandığı eğitim imkanlarından engelli çocukların da faydalandırılmasına vurgu yapmıştır.

2.5.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Tipleri

a) Kaynaştırma sınıfına tam zamanlı katılım: Engelli çocukların okul zamanlarının tümünü normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu eğitim ortamında geçirdiği kaynaştırma uygulaması tipidir. Ancak bu kaynaştırma tipinin tüm özel gereksinimli öğrenciler için uygulamak mümkün değildir. Bu kaynaştırma tipi ancak hafif derecede engelli olan çocuklar için uygulanabilir (Metin, 2011:93). Bu durumda bu kaynaştırma tipinin özel gereksinimli bireylerin çok azı için uygun olduğu ifade edilebilir.

b) Kaynaştırma sınıfına yarı zamanlı katılım: Özel gereksinimli çocuğun okulda geçirdiği zamanın yarısını normal sınıfta yarısını da özel gereksinimli akranlarıyla geçirmesidir. İmkânlara göre özel gereksinimli çocuğun, okul gününün yarısını normal sınıfta yarısını da özel gereksinimli diğer akranları ile geçirebileceği gibi, bazı günleri normal sınıfta bazı günleri de özel gereksinimli diğer akranları ile geçirme şeklinde de uygulama yapılabilir. Ancak bu kaynaştırma tipinin de bazı sakıncalarının göz önünde bulundurulması gerekir. Özel gereksinimli öğrenci ait olduğu sınıf konusunda aidiyet karmaşası yaşayabilir ya da farklı sınıflardaki öğrencilerle arkadaşlık kurmada problemlerle karşılaşabilir (Metin, 2011:93). Burada özel eğitim uzmanlarından yoğun bir destek alınıp, özel gereksinimli öğrencinin bir karmaşa yaşamasının önüne geçilmelidir. Ülkemizin koşullarını göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde özel eğitim uzmanı desteğinin, yoğun bir şekilde verilemeyeceği görülmektedir. Bundan dolayı bu kaynaştırma tipinin ülkemizde verimli bir şekilde uygulanamayacağı söylenebilir.

c) Kaynaştırma sınıfına tam zamanlı katılım ve bireysel özel eğitim: Özel gereksinimli çocuğun okul zamanının tümünü normal gelişim gösteren akranları kaynaştırma sınıfında geçirip, engeline bağlı olarak yetersizliği ile ilgili kaynak odada

veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel özel eğitim desteği almasıdır. Eğer uygulamalar düzgün bir şekilde yerine getirilirse, en uygun kaynaştırma tipinin bu olduğu söylenebilir (Metin, 2011:93). Türkiye’de eğer resmi devlet okullarının bünyelerinde, daha çok kaynak oda ve özel eğitim uzmanı imkânları oluşturulursa bu uygulama tipinde çok verimli sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir.

d) Özel eğitim sınıfına devam etme ancak belli etkinliklerde kaynaştırma sınıfına katılma: Özel gereksinimli çocuğun okul zamanının çoğunu özel eğitim sınıfında geçirdiği sadece yetenekli olduğu müzik, resim gibi alanlarda normal gelişim gösteren akranları ile kaynaştırıldığı kaynaştırma tipidir (Metin, 2011:93). Bu uygulama tipinde, kaynaştırmanın çok zayıf kalacağı, bu durumun da özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencilerle sosyalleşmesine engel olabileceği görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci yukarıda ifade edilen kaynaştırma tiplerinden herhangi birinde yerleştirilirse, geçirdiği zaman dilimlerinde gözlemlenip, kendisinde gerçekleşen gelişmelere bağlı olarak yerleştirildiği katılım tipi değiştirilebilir. Veya bulunduğu kaynaştırma tipindeki katılım süreleri değiştirilebilir.

2.5.2. Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Etmenler

Bir uygulamanın başarıya ulaşabilmesi için, o uygulamanın daha önce elde edilmiş akademik bilgiler ışığında değerlendirilmesi, geçmiş uygulamaların sonuçlarının iyi analiz edilmesi, yeni uygulamanın yürütülebilmesi için gerekli olan tüm etmenlerin yerine getirmesi gereken işlevlerin eksiksiz yerine getirilmesi gerekir.

1900’lerin ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa devletlerinde özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının, Özel eğitim sınıfları, Özel eğitim okulları ve Yatılı Özel eğitim okullarında karşılanabileceği düşüncesi ile hareket edilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999;akt. Kargın, 2004.2-3). Ancak zamanla bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencileri istenilen düzeyde eğitemediği, bu çocukların sosyalleşemediği ve toplumdan izole oldukları görüldü. 1970’lerin başından itibaren Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa devletlerinde, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının Özel eğitim sınıfı ve Özel eğitim okulları yerine normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırılarak karşılanabileceği

düşüncesi yaygınlaşmaya başladı. Ancak kaynaştırma eğitimi uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için bu uygulamadaki paydaşların tutumlarının, fiziksel ve sosyal ortam gibi etmenlerin çok önemli olduğu, yapılan akademik araştırmaların sonuçlarında görülmüştür (Gallagher, 1985;Graham ve Warner, 1979;akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:25). Bu etmenler şu şekilde açıklanabilir;

a) Öğretmenler: Eğitim işbirliğinin en üst düzeyde yaşanması gereken bir çalışma alanıdır. Özellikle özel eğitim alanında bu işbirliğinin daha yoğun bir şekilde yapılması gerekir. Bu işbirliğinin temel taşının da öğretmenler olduğu söylenebilir. Günümüzde toplumda hala, aralarında öğretmenlerinde bulunduğu pek çok insan özel gereksinimleri olan öğrencilerin sadece özel eğitim okullarında, özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim alacaklarını düşünmektedirler. Oysa ülkemizde hali hazırda yürürlükte olan yasalar özel eğitim gerektiren bireylerin normal eğitim okullarında sınıf öğretmenleri tarafından normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları gerektiği hükmünü getirmektedir. Dolayısıyla her bir sınıf öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencilerine hizmet götürmesi söz konusudur (Batu, 2014:99). Türkiye’de sınıfına özel gereksinimli öğrenci yerleştirilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin bazı araştırmalarda olumlu bazı araştırmalarda da olumsuz olduğu rapor edilmiştir (Atay, 1995;Diken, 1998;akt. Özdemir, 2012:105). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlarının temel nedenlerinden birisi özel gereksinimli çocukların eğitimi ve sınıfta etkili kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılacağı konularında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Özdemir, 2012:105).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, özel gereksinimli birey ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmelerinin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum ve görüşlerinde farklılık yaratmak açısından son derece önemli ve gerekli olduğunu bizlere göstermiştir (Kırcaali-İftar, Batu ve Uzuner, 2004:35). O halde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görevlendirilecek öğretmenlerin bilgilendirilerek, kendilerinde olumlu yönde tutum ve görüş farklılığı yaratılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, bilgilendirilme sonucunda aşağıda sunulan özellikleri kazanmaları sağlanabilir;

- Özel eğitim öğretmenlerinin ve genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işbirliği için hazır olmaları.

- Öğrenciler için plan yapmada ve öğrencilerle çalışmada, öğrencilerin ailelerini ve diğer uzmanları dâhil etmeye açık olmaları.

- Öğretmenlerin, öğrencilere aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimlerini geliştirecek becerilerin de öğretilebileceğinin ve bunların en az akademik başarı kadar önemli olduğunun farkına varmaları (Kırcaali-İftar ve Batu, 2011:25-26).

Kaynaştırma uygulaması alanında yapılan bazı çalışmalarda; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının başlamasından önce özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının; kaynaştırma öğrencileriyle zaman geçirdikçe, meydana gelen gelişmeleri, normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenişlerini gördükçe, daha sonra olumlu bir tutuma dönüştükleri görülmüştür (Giangreo, Dennis, Cloninger, Edelman Schattman, 1993; Link, 1991;akt. Kırcaali-İftar ve Batu, 2011:27). O halde öğretmenlerin, meslek yaşamlarının bir bölümünde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamlarda görev almaları sağlanarak bu önyargılarından kurtulmalarının sağlanabileceği ifade edilebilir.

Kaynaştırma sınıfında, sınıfın öğretmeni ile özel eğitimcinin ciddi bir işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Kaynaştırma sınıfının eğitim programının hazırlanmasında normal sınıf öğretmeni ve özel eğitim uzmanları çocukların gereksinimlerini karşılamak, etkin öğrenimi planlamak ve sunmak için işbirliği içerisinde olmalı; programlar normal çocuklar ve engelli çocuğun ihtiyacını karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır. İşbirliği sürecinde özellikle iletişim ve sorun çözmeye önem verilmelidir. Özel eğitimci, özel gereksinimli öğrenci ile diğer çocuklar arasında iletişim kurulabilmesi için öğretmenin uygulayacağı müdahale ve yöntemler, problem durumlarında hangi çözümleyici yaklaşımların izleneceği konusunda normal sınıf öğretmenine danışma desteği vermelidir. Normal sınıf öğretmeni özel eğitim uzmanından danışma desteği aldığı için kendi performansı hakkında şüpheye düşmemeli ve uygulamaların başarısı ya da başarısızlığından tek başına kendisini sorumlu hissetmemelidir. Öğretmen sık sık yardıma ve desteğe ihtiyaç duyabilir. Böyle bir durumda özel eğitimci, okul yönetimi ve ailelerden destek alabilecek şekilde kendini konumlandırmalıdır (Metin, 2011:97). Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin yaşantı ve bilgi eksikliklerini göz önüne alarak sınıflarını, özel gereksinimli öğrencilere ve tüm çocukların bireysel farklılıklarına hazırlayabilirler.

b) Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler: Kaynaştırma uygulamasının başarıya

ulaşması normal gelişim gösteren öğrencilerin bu uygulamaya hazırlanma düzeyi ile ilgilidir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenin, kaynaştırılacak öğrenci veya öğrenciler sınıfa gelmeden sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa dâhil olacakları fikrine hazırlaması gerekir. Bir sınıfın özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum sergileyerek eğitime başlayabilmesi için; öğrencilerin farklı özel gereksinimlerin doğasını anlamalarına yardımcı olmak, çocuklara özel gereksinimlilik hakkında bilgi kazandırmaya yönelik olanakları sunmak ve çocukların özel gereksinimli olmanın bireyin yaşamını nasıl etkilediğini anlamalarını sağlamak için canlandırma etkinlikleri yapmak bir sınıfı kaynaştırma eğitimine hazırlamak için yapılması gereken üç temel öğretim uygulamasıdır (Özdemir, 2012:107). Öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencileri sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgilendirmelidir. Eğer öğrencinin engeli onun fiziksel görünümünde de farklılığa yol açmışsa öğretmen bu durumun nedenini normal gelişim gösteren öğrencilere anlatmalıdır. Özel gereksinimli öğrenci işitme cihazı ya da herhangi bir protez kullanıyorsa, kullanmış olduğu bu cihazın ne işe yaradığı normal gelişim gösteren öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilere yapılacak olan bu açıklamalar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için sosyal ya da fiziksel herhangi bir uyarılama yapılırsa mutlaka normal gelişim gösteren öğrencilere bilgi verilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:65). Kaynaştırma sınıf öğretmenin normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirmesi, onların özel gereksinimli akranlarını kabullenmelerini kolaylaştıracaktır. Böylece kaynaştırma uygulamasının başarı düzeyinin artırılması sağlanabilecektir. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması, özel gereksinimli öğrencinin eğitim ve sosyalleşme ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında, normal gelişim gösteren öğrencilerde de özel gereksinimli öğrenciler hakkında bir farkındalık yaratarak, kendilerinde empati duygularının gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

c) Kaynaştırma öğrencileri: Kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasına etki eden bir diğer önemli etmen ise kaynaştırma öğrencilerinin kendisidir. Özel gereksinimlerinden dolayı yetersizlikler yaşayan kaynaştırma öğrencilerinin, normal sınıfta eğitim görmesinin çeşitli zorlukları olmaktadır. Bu yüzden kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıfın gereklerine uygun hale gelmesi için sınıf öğretmenlerinin

özel bir çaba göstermesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde kaynaştırma öğrencisinin yaşayacağı sorunlar en aza indirilebilir. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf kuralları konusunda bilgilendirilmesi ve kurallara uymadığı zaman nelerle karşılaşabileceğini bilmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme yavaşlığı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf kurallarını normal gelişim öğrencileri gibi öğrenmesi beklenemez. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için kaynaştırma öğrencisinin görme duyusuna da hitap ederek sınıf kuralları öğretilir. Örneğin böyle bir hazırlık sürecinde kullanılmak üzere sınıf kurallarına uyan çocuklara kurallara uyarken kameraya çekilip kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde kullanılabilir. Kurallara uyan çocukların kamera çekimlerinde kullanılmak üzere, tüm sınıfa duyuru yapıp, o öğretim yılında okul ve sınıf kurallarına en iyi uyan çocukların bir sonraki senenin çekim yıldızları olacağı söylenebilir (Özdemir, 2012:110). Bu şekilde kaynaştırma öğrencilerinin görsel materyaller yardımıyla kuralları içselleştirmesi sağlanabilir.

Kaynaştırma eğitiminin bazı durumlarda, başarılı olamamasının bir diğer nedeni de sosyalleşme eksikliğidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:40). Bu durum göz önünde bulundurularak, kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerle sosyalleşmelerini sağlayacak bazı etkinlikler yapılmalıdır. Örneğin sınıfın etkin öğrencilerinin katılımıyla herhangi bir konu etrafında öğrencilerin tartışmaları sağlanabilir. Böylece hem kaynaştırma öğrencilerinin özgüven kazanması hem de öğrencilerin kendi aralarında kaynaşmaları sağlanabilir.

d) Okul Yönetimi: Okul yönetimi kaynaştırma eğitimi uygulamasının gidişatını etkileyebilecek önemli bir etmendir. Çünkü okul yönetimi diğer tüm etmenlerin planlama ve koordinasyon çalışmalarını yürütecek bir güce sahiptir. Öğretmenlerin işbirliği yapabilmeleri için onların ders planlarını uygun şekilde ayarlama, öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmet içi eğitimleri sağlama, okulda gerekli olan araç gereci sağlama gibi sorumluluklar okul yönetimlerinin görevleri arasındadır (Batu, 2014:100).

Okul yönetimlerinin kaynaştırmanın gereğine inanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak çalışmalarda, sınıflara verilecek normal ve kaynaştırma öğrencilerinin sayısında, fiziksel ortamın hazırlanmasında, gerekli araç gerecin sağlanmasında ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin

görevlendirilmesinde kolaylık sağlayabilecektir. Okul içinde öğretmenleri birbirlerine yardım etmeleri için teşvik etmek, birbirlerine yardımcı olanları ve iş birliği içinde çalışanları ödüllendirmek okulda çalışan tüm personelin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:44). Kaynaştırmanın gereğine inanmayan okul yöneticileri kaynaştırma uygulamasının diğer paydaşlarının da bu işte ki motivasyonlarının düşmesine yol açabilirler. Böyle bir durumda kaynaştırma uygulamasının başarısızlığı kaçınılmaz hale gelmektedir.

e) Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri: Kaynaştırma uygulamasına etki eden bütün etmenler arasında, belki de en çok işbirliği yapılması gerekenler kaynaştırma öğrencilerinin aileleridir. Çünkü kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin hem okul yönetimi hem de kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile iletişim halinde olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Velilerle işbirliğinin sağlanması, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde sınıf öğretmeni destekleyici olmalı ve uygun ortamlar yaratmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:66).

Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile bazı etkinlikler yapılmalıdır. Bu ailelerle toplantılar yapılarak yalnız olmadıkları, kendilerine benzer ailelerin de olduğu anlatılmalıdır. Kendilerine çocuklarının sosyalleşmesinde ve eğitiminde anahtar kişiler oldukları ifade edilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:44). Bu toplantıların öncesinde özel gereksinimli çocuğun dosyaları ve ilerleme kayıtları gözden geçirilerek toplantıların genel bir çerçevesi oluşturulmalıdır. Toplantının başlangıcında anne babaların soru sormaları, öğretmenin açıkladığı konularda yorum yapmaları ve çocuğu ile ilgili kararlara katılmaları teşvik edilmelidir. Aile görüşmeleri sırasında anne babanın görüşleri mutlaka alınmalıdır. Görüşme sonrasında ailelerin konuşmaları ve öğretmenin açıklamaları özetlenerek görüşmelerin daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır (Özen, 2013:48). Aile görüşmelerinde anne babaların görüşlerinin alınması, onların kaynaştırma uygulamasına dâhil olmalarını kolaylaştıracak bu durum da kaynaştırma uygulamasının başarı düzeyini arttıracaktır.

Ailelere çocuklarının özür türleri, bu özür türleri ile ilgili dikkat etmeleri gereken hususlar ve öğrenmek istedikleri diğer hususlarla ilgili seminerler düzenlenmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:45). Bu seminerler vasıtasıyla ailelerin,

çocuklarının özel gereksinimleri konusunda bilgilendirilmesi sağlanacaktır. Böylelikle karşılaşacakları olumsuz durumlarda telaşa düşmeleri engellenmiş olacaktır. Aileler karşılaşabilecekleri olumsuz durumlarla baş edebildikçe özgüven kazanacaklardır.

f) Normal Gelişim Gösteren Çocukların Aileleri: Normal gelişim gösteren ailelerin de kaynaştırma uygulamasının başarısında önemli katkısının olduğu ifade edilebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri kaynaştırma hakkında bilgilendirilmesi ne kadar gerekli ise normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de bilgilendirilmesi o kadar gereklidir. Çünkü insanlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları konularda, kulaktan dolma bilgilerle bir önyargı geliştirirler. Normal gelişim gösteren aileler, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirilip, bu uygulamaya hazırlanmazlarsa sınıfta kaynaştırma uygulamasını yürütmek zorlaşır. Çünkü bilgilendirilmeyen aileler evde çocuklarının bulunduğu bir ortamda özel gereksinimli öğrenciler hakkında olumsuz ifadeler kullanabilir ve çocukları da bu ifadelerin etkisinde kalarak; sınıfta özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum alabilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:46). Bunun önüne geçmek için sınıf öğretmeni ve özel eğitim uzmanları tarafından, normal gelişim gösteren ailelerle de özel gereksinimli öğrencilerin engel çeşitleri, engel düzeyleri, kaynaştırmanın gerekliliği ve sınıf ortamında yapılacak olan etkinlikler vb. konularda bilgilendirici toplantı ve seminerlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerini bir araya getirecek organizasyonlar gerçekleştirilerek kaynaştırma uygulamasının, hem aileler hem de öğretmenler ve okul yönetimleri açısından kolaylaştırılmasını sağlayabilirler.

g) Fiziksel Ortam: Fiziksel ortam derslik ve derslikte bulunan eşyalardan oluşmaktadır. İster normal sınıf ister özel eğitim sınıfı olsun fiziksel ortamın öğrenciler için çekici hale getirilmelidir. Fiziksel ortamın öğrencilerin engel durumlarına göre uyarlanabilir bir durumda olması gerekmektedir. Fiziksel ortamın tüm öğrencilerin davranışlarını etkilediği söylenebilir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerine akademik olmayan becerilerin öğretilmesinde fiziksel ortamın etkisinin çok fazla olduğu kabul edilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:47). Fiziksel ortama etkili bir biçimde dâhil edilemeyen özel gereksinimli öğrenci eğitim öğretimden etkili bir biçimde faydalanamayacaktır. Çevre düzenlemesi yaparken düşünülmesi gereken, bu düzenlemelerin amacının özel gereksinimli öğrencinin hayatını kolaylaştırması değil

etkinlikleri daha bağımsız yapması olmalıdır. Örneğin, eğer yürüdüğü yol üzerinde doğal engeller yoksa görme yetersizliğinden etkilenmiş bir öğrenci hiçbir zaman engelin etrafından dolaşmayı öğrenemez. Ancak yol üzerinde doğal olmayan çok fazla sayıda engel varsa bu da öğrencinin bağımsız hareket etmesini kısıtlayacaktır (Brown, 2010;akt. Şafak, 2012:130). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, fiziksel ortamın etkisinin yeterince göz önünde bulundurulduğunu ifade etmek mümkün görünmemektedir. Çünkü yapılan basit bir gözlemlerle de çoğu okulun bahçesinden katlarına, merdivenlerine ve sınıflarına kadar fiziksel ortamının uygun olmadığı görülebilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının etkili ve başarılı olabilmesi için ayrıca şu hususlara da dikkat edilmesi gerekir;

- Bir kaynaştırma sınıfına aynı zamanda değişik tiplerde engelli çocuk yerleştirilmemelidir. Öğretmenin öğretimi planlama ve uygulamada zorluk yaşamasının yanında, normal gelişim gösteren çocukların hangi engelli çocuğa nasıl yaklaşım göstereceği konusunda kargaşaya düşmeleri söz konusu olacaktır.
- Bir kaynaştırma sınıfına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirilmemelidir. Çünkü bu durumda eğitim programı normal gelişim gösteren çocukların gereksinimlerini karşılayamaz hale gelir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların sadece birbirleri ile etkileşim kurmasına yol açabilir.

Kaynaştırma sınıfı belli bir düzene oturtulmuş olmalıdır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf kurallarını özümsemiş olması gerekir. Aksi takdirde özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa adapte olmaları güçleşir bu durumda öğretmenin daha fazla sorunla karşı karşıya kalmasına yol açar (Metin, 2011:94).

2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

Özel gereksinimli bireyler, tarih boyunca değişik şekillerde algılanmış ve farklı tutumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından nasıl algılandığı, söz konusu bu bireylere sağlanan eğitim olanaklarını doğrudan etkilemiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik ilk tutumlar yok etme ya da toplum dışına itme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde bu bireylerin eğitiminden söz etmek mümkün değildi ve bu dönemin asıl amacı toplumu özel gereksinimli

bireylerden korumaktı. Daha sonraları büyük dinlerin gelişmesi ile birlikte, acıma duyguları ile engelli bireylere ayrı kurumlarda ya da kendi evlerinde bakılmaya başlandı. “Ayrıştırma dönemi” olarak belirlenen bu dönemde engelli ve engelli olmayan bireyleri birbirinden korumak hedeflendi (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:37).

1900’lü yılların ilk yarısında özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Avrupa’da özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin özel eğitim okullarında karşılanma yoluna gidildi. İlk açılan bu özel eğitim kurumları şu görüşe dayanıyordu: Bunları kendilerine öz eğitim kurumlarında, özel yöntem ve araçlarla normalleştirme yoluna gidilmeli ve hayata hazırlamalıdır. Ancak, böyle bir eğitimden sonra hayatın gereklerine uyabilecek kişilik durumlarına (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981:28) gelebilecekleri düşünülmekteydi. Yaşanan deneyimler sonucunda, öğrencilerin birbirlerinden ayrıştırmanın yanlış olduğu kanaatine ulaşıldı ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için farklı yollar aranmaya başlandı. Süreç içerisinde yaşanan diğer gelişmeler yavaş yavaş insanları, kaynaştırma eğitimi istemeye yönlendirmekteydi. 1950’li yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde, çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler bir araya gelerek, çocuklarının kendilerine şans verildiğinde öğrenebildiğini; dolayısıyla, bu şansı normal sınıflarda eğitim gören akranlarıyla bir arada iken değerlendirmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan özel gereksinimli çocuk aileleri, çocuklarının eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabilmesini sağlamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturmuş ve çocuklarının eğitim eşitliği hakkını elde etmeye sağlamaya çalışmışlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Yine 1960’larda Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde başlayan insan hakları hareketliliği ile toplumda her bireyin eşit haklara sahip olduğu görüşleri benimsenmeye başlandı. Bu görüşlerin benimsenmesiyle özel gereksinimli bireylere eşit eğitim ve yaşam olanaklarının sağlanması yani **kaynaştırılması** hedeflendi. Ancak bu dönemde bile, toplumda engelli bireylere yönelik tutumlarda daha çok hoşgörünün ağırlıkta olduğu görülmektedir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:37). Ülkelerin kaynaştırma uygulamasına yönelmelerine etki eden bir diğer faktör de Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri’nde etkili olan ‘Normalleştirme’ kavramıdır. 1950 ve 1960’lı yıllarda İskandinavya’da Bengt Nirje’nin öncülüğünde etkinlik kazanan normalleştirme kavramına göre; toplumdaki yaşantı, biçim ve

şartlarının tüm engelli bireylere de sağlanmasıyla, onların diğer kişiler gibi aynı koşullarda günlük yaşantılara sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir (Çetinkaya, 2010:6). Bu kavram engelli bireylerin bütün toplumsal hayatlarını kolaylaştırmaya dönük bir düşüncenin eseri olarak görülmeliydi. Ama aynı zamanda eğitim etkinliklerinin de bu kavram doğrultusunda şekillendirilmesi isteniyordu.

İlk olarak 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'nda kullanılan "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı, 1977-1978 öğretim yılında ilk kez uygulamaya aktarıldığında "kaynaştırma" olarak isimlendirilmiştir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak kendi yakınları ile mümkün olan en fazla düzeyde bir arada olabileceği; yine bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, eğitsel gereksinimlerinin en yüksek oranda karşılanabileceği eğitim ortamı olarak açıklanabilmektedir (Allan ve Sproul, 1985; Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Batu, 2014:91). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında PL 94-142 yasası ile yerel yönetimlere bırakılmış ve yerel yönetimler 3-21 yaş arasındaki tüm yetersizliği olan çocuklara, yetersizliklerinin derecesi ne olursa olsun, ücretsiz ve uygun eğitim sağlamakla görevlendirilmişlerdir. Daha sonra 1990 yılında PL 94-142'de bazı değişiklikler yapılmış ve bu yasa PL 101-476 Özürlülerin Eğitimi Yasası (IDEA) adını almıştır. PL 101-476 Özürlülerin Eğitimi Yasası (IDEA) yasasına göre, okullar yetersizliklerinin derecesi ne olursa olsun tüm çocukları kabul etmelidir; yetersizliği olan hiç bir çocuk ücretsiz eğitimin dışında bırakılamaz. Yasaya göre yetersizliği olan çocuklar, mümkün olan en üst oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim almalıdır (Turnbul,Turnbul, Shank, Smith ve Leal, 2002; Batu, 2014:91). Bu yasanın ardından 1997'de kabul edilen PL 105-17 yürürlüğe girmiştir. Bu yasaya göre yetersizliği olan çocukların büyük çoğunluğunun normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi gerektiği ve normal eğitim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin de ekibin birer parçası olarak görülmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır (Salend, 2001;akt. Batu, 2014).

Uygulamaya konulan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim alan engelli öğrenci sayısında ciddi bir artışa neden olmuştur. Bu yasanın yürürlüğe konulduğu yılda % 23'lük bir artış meydana gelmiştir. Bu artış özel eğitim hizmetlerinde de bir artışı mecburi kılmıştır. Örneğin, 1976-1977 eğitim

öğretim yılında 179.000 olan özel eğitim görevli sayısı 1989-1990 eğitim öğretim yılı içinde 304.626'ya çıkmıştır (Fuchs ve Fuchs, 1994). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1993-1994 eğitim öğretim yılında genel eğitim sınıflarında özel eğitim alan ve bununla ilgili servislerden yararlanan 2 milyondan fazla öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu rakam bir önceki yıla göre 100.000 öğrenci daha fazladır. Bu yasanın çıktığı 1976-1977 eğitim öğretim yılına göre 1985-1986 yılında normal sınıfta eğitim gören özel gereksinimli öğrenci oranı % 43'ten % 46'ya çıkmıştır. Özel sınıf uygulaması % 38'den % 33'e düşmüştür ve özel eğitim okul oranı % 14'ten %13'e düşmüştür (Walther-Thomas, 1997;akt. Kuz,2001:46).

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlükte olan uygulamalar incelendiğinde, bir okul sisteminin, yetersizliği olan bir öğrenciyi mümkün olan en yüksek oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitime aldığı, ancak eğer yetersizliği olan öğrenciye gerekli destek ve yardım hizmetleri sağlandığı halde öğrenci o okulda yeteri kadar başarılı olamıyorsa okulun, yetersizliği olan öğrencinin bir özel eğitim okulundan yararlanmasını isteyebildiği görülmektedir (Turnbull ve diğ., 2002;akt. Batu, 2014:92).

Özel gereksinimli çocuklar için özellikle 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren IDEA (Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası) ve 2004'te yasanın revizyonundan sonra özel gereksinimli çocukların doğumdan 21 yaşına kadar özel eğitim gereksinimlerinin nasıl karşılanacağına ilişkin tüm gelişmiş ülkelerde anlayış değişmeye başlamış ve tek bir disiplin alanının değil ilgili tüm disiplinlerin nasıl ortak çalışmalar yapacağı belirlenmiş bulunmaktadır (Friend, 2011;akt. Ataman, 2012:13)

Kaynaştırma uygulaması alanında Avrupa ülkeleri incelendiğinde; bu ülkelerde özel eğitim ile ilgili çabaların içerisinde, özellikle kaynaştırma uygulamasını güçlendirmeye dönük çabaların arttığı görülmektedir. Avrupa ülkelerinde giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarının ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği de görülmektedir. Her ülke özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerini kendi benimsediği yaklaşımlarla yürütmektedir. İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğu kaynaştırma imkânlarından yararlanmakta ve kaynaştırma yasalarla zorunlu tutulmaktayken, Kanada, Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler,

genellikle gereksinimlerine yönelik özel okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Avrupa Birliğine üye ülkelerin büyük bir kısmında ise hem özel eğitim okullarında hem de normal okullarda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanmaktadır (Güneş,2001;akt. Vural ve Yücesoy, 2004:4).

İngiltere’de 1993 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu ile her özür grubundaki çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere’de eğitim çağındaki tüm bireylerin % 20’sinin, eğitimlerinin herhangi bir döneminde özel eğitime gereksinim duyabilecekleri düşünülmekte ve yapılan düzenlemelerle, tüm öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst düzeyde yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır. 1994’te yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu’nun en önemli ilkelerinden biri ‘**mümkün olan en fazla sayıdaki özel gereksinimli bireyin gereksinimleri kaynaştırmada karşılanmalıdır**’ şeklinde ifade edilmektedir (Department for Education, 1994;akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:15).

Federal Almanya Cumhuriyeti iyi organize edilmiş özel eğitim okullar sistemine sahiptir. Bedensel, zihinsel, ruhsal ya da sosyal yönden engelli olan veya dil yetersizliği ya da başka nedenlere dayalı öğrenme güçlüğü olan ve normal eğitim kurumlarında başarılı olamayan öğrencilerin özel eğitim okullarına devam etmeleri gerekmektedir (Sağlam, 1999:50). 1993 yılında ayrıştırılmış özel eğitim okullarına devam eden engelli çocuk sayısı 371.318 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte Almanya’da engellilerin aşırı himaye ve izolasyonundan kaçınmak için, ‘‘mümkün olduğunca özel yardım-mümkün olduğunca birlikte eğitim’’ ilkesi benimsenerek kaynaştırma uygulamasını desteklenmektedir (O.E.C.D.,1995:103;akt.Kuz,2001:47).

Fransa, 1975 yılında çıkardığı özel bir yasayla engelli çocukların da zorunlu eğitim kapsamına alınmasını ve bu eğitimin de normal sınıflarda verilmesini, bunun mümkün olmadığı durumlarda bu öğrencilerin özel alt sınıflara alınmasını ya da engellerine göre diğer özel eğitim kurumlarına gönderilmelerini karara bağlamıştır. Kaynaştırma uygulaması yapılan normal okullarda eğitim görmeye başlayan engelli öğrencilerle okul psikoloğu, özel eğitimci ve çocuğun gelişiminden sorumlu uzmanlar ilgilenir (Sağlam, 1999:122;akt.Kuz, 2001:48). Fransa’da kaynaştırma eğitimine okul öncesi dönemden başlanılmaktadır. 6 yaş öncesindeki ağır engelli olan çocuklar da dâhil olmak üzere engelli çocuklar kaynaştırılmaktadır. Bu aşamada bu çocukların

eğitimleri CMPP (Mediko-Psiko-Pedagoji Merkezi), SESSAD (Evde Özel Bakım ve Eğitim Servisi) gibi kurumlar ilgilenir. Fransa’da 10 milyon öğrencinin 277.496’sı özel eğitim almaktadır. Özel eğitim alan bu çocukların % 9’u (24.659) kaynaştırma eğitimi almaktadır (O.E.C.D.,1995:100;Kuz, 2001:48). Bu rakam kaynaştırmanın henüz çok yaygın olarak uygulanmadığını göstermektedir.

Hollanda da farklı engel türlerindeki engelli bireylerin özel eğitimi için 1000 adet ayrıştırılmış özel okul bulunmaktadır. Bu okullar toplam öğrenme yetersizliği ve eğitilebilir zihinsel geriliği olan öğrencilerin üçte ikisine hizmet vermektedir. Hollanda da uygulamanın daha da yaygınlaştırılması yönünde genel bir istek vardır. Ancak, ebeveyn organizasyonlarının, bu koşullar altında öğrenme yetersizliği olan çocukların kaynaştırılabileceği yönünde şüpheleri de bulunmaktadır. Ebeveynler, bu öğrencilerin normal eğitim bünyesinde yeme içme ihtiyaçlarını karşılayamayacağını ve var olan problemlerinin kaynaştırma ile daha da kötüye gideceğini düşünmektedirler. Hollanda da kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmamasının bazı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önemlisi eğitim sisteminin normal ve özel eğitim olarak ikiye ayrılmış olması olarak görülmektedir. Bu ayırım mevzuatta, finansal alanda ve öğretmen yetiştirilmesi gibi bütün alanlarda mevcuttur (Meijer, Pijl ve Hegarty, 1994:112;akt. Kuz,2001:49). İsviçre de engellilerin eğitimiyle ilgili maliyetlerin tamamının ya da bir kısmının Federal Maluliyet sigortası tarafından karşılanması, engellilere yönelik hizmetlerde gelişmeye yol açmıştır. Bununla birlikte İsviçre’de federal eğitimin toplam 26 kantonun yetkisi dâhilinde olması, engelliler için verilen hizmetlerde çeşitliliğe yol açmıştır. Sigorta kuruluşları ağır engelli çocukların ayrıştırılmış özel eğitim okullarında eğitim görmesi durumunda finansal destek sağlamaktadır. Buna karşın bazı kantonlar kaynaştırmayı da uygulamaya koymuşlardır (O.E.C.D. ,1995:121;akt. Kuz, 2001:50). İsviçre’de ayrıştırma eğitime karşı kaynaştırma eğitimi şeklinde bir kutuplaşmaya girmekten kaçınılmıştır. Bu farklılaşmış sistem kaynaştırmaya açık ve esnek bir görünüm arz etmektedir (McConachie, Smyth, Bax, 1995;akt. Kuz, 2001:50).

İtalya, 1975 yılından itibaren, kanunlarla engelli ve engelli olmayan bütün çocuklara aynı okullarda okuma zorunluluğu getirmiştir. Zorunlu eğitim, normal sınıfa devamını veya bu sınıfta öğrenmesini güçleştirecek kadar ağır zihinsel veya fiziksel engelli olan öğrenciler dışındaki tüm engelli öğrencilerin eğitimlerinin normal

sınıflarda yürütülmesini öngörmüştür. 1977'deki bir yasa ile okul, yerel sağlık ve diğer destek yapıları arasında bir bağlantı görevi üstlenecek eğitim psikoloğu kadrosunun oluşturulması gibi düzenlemelere gidilmiştir. Böylece İtalya engellilerin eğitiminde özel okul yerine kaynaştırma uygulamasını seçmiştir (Kuz, 2001:51). İtalya'da ebeveynler ve toplum kaynaştırmayı önemli bir eğitimsel hedef olarak kabul etmiş gözükmektedir. İtalya'da şu anda özel eğitim gereksinimi duyan çocukların % 99'u normal eğitim bünyesinde eğitim almaktadır. (McConachie, Smyht, Bax,1995:Meijer, Pijl ve Hegarty, 1994:21;akt. Kuz,2001). Kanada'da ise özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeler kapsamlıdır. Ancak Kanada Ontario Eyalet Yasası okul kurumlarını kaynaştırmayı destekleyici ve en az kısıtlayıcı ortam sağlamaya ilişkin kendi kararlarını almada bir dereceye kadar serbest bırakmış olmakla birlikte bu konuda bir yaptırım koymamıştır. Bu yasada her çocuğun kültür ya da engellilik farkı gözetilmeksizin tüm gelişim alanlarında kendi kültürel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmesi için tedbir bulunmamaktadır (Baykoç ve Şahin, 2011:35).

İsveç 1960'lı yıllara kadar fiziksel, duyuşal ve zihinsel engelli olan bireylere ayrıştırılmış okullarda özel eğitim vermektedir. Bunun haricinde kalan engelli öğrencilere de normal okulların özel sınıflarında eğitim verilmektedir. 1960 ve 1970 yıllarda, ülkenin gelişen ekonomik olanakları özel eğitimi yaygınlaştırmıştır. Bu ise daha çok özel eğitim uzmanının okullarda istihdam edilmesine yol açmış ve ayrıştırılmış özel eğitimde anormal bir artış olmuştur. Daha sonraları ise İsveç'te özel eğitim ve kaynaştırma alanında kısa zamanda büyük ilerleme kaydedilmiş, kaynaştırmaya geçilmesi ile birçok özel okul kapatılmış ve birçok özel eğitim şekli uygulanmadan kaldırılmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde kaynaştırma eğitiminde görülen sorunlar İsveç'te de vardır. Bir çok öğretmen ve eğitim ekibi üyesi, sosyal duygusal bozukluk gibi sorunları olan ağır engelli öğrencilerin özel eğitim öğretmeni ile özel ayrı sınıflarda eğitilmesi ve bu eğitim biçimine geçilmesi yönünde eğilime sahiptir (Meijer,Pijl ve Hegarty, 1994:51;akt.Kuz, 2001:53).

Portekiz eğitim sistemini yeniden düzenleyen 1986 Temel eğitim Yasası'nda, özel eğitimin genel amacı bedensel ve zihinsel engelli çocukların toplumsal ve eğitimsel uyumlarının sağlanması olarak tespit edilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda kaynaştırmalı eğitime öncelik verilmesi planlanmıştır. Engelli çocukların 20 kişilik sınıflarda gerekli teknik ve donanımla normal okullarda eğitim görmesini sağlayan

1991 tarihli yasa, tam olarak uygulanamamıştır. Günlük yaşam aktivitelerinin desteklenmesi kararını almakla birlikte, bu kararın getirdiği mali ve teknik sorunlar(akülü tekerlekli sandalye, bilgisayar, vb.) ve kaynaştırma uygulamasının şartlarını yerine getiremediği için özel ve sivil toplum örgütlerinde özel eğitim verilmesi yoluna gidilmiştir. Ancak yine de özel eğitim sınıfları ve normal sınıflarda kaynaştırma uygulaması bir arada uygulanmaktadır (McConachie, Smityh ve Bax, 1995;akt.Kuz, 2001:53). İspanya’da ise engelli çocukların eğitiminde de zorunlu eğitimin amaçlarına ulaşılması için, bu çocuklara diğer çocuklara sunulan eşit olanakların sunulması ve normal eğitim okullarına uyumlarının sağlanması kararlaştırılmıştır. Kaynaştırma sınıflarında en fazla iki öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmaktadır ve bu sınıftaki öğrenci sayısı diğer sınıflara göre daha azdır (Sağlam, 1999:201;akt.Kuz, 2001:53).

2.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Kaynaştırma uygulaması, Türkiye’de son yıllarda özel eğitim alanında en çok üzerinde durulan kavramlardan biridir. Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletlerinde 1970’li yıllardan itibaren kaynaştırma alanında yasal ve yapısal değişiklikler yapılmasına rağmen Türkiye’de kaynaştırma uygulaması ilk defa 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda yer bulmuştur.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun 4. maddesinde ‘*‘durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır’’* hükmü ile kaynaştırma eğitiminden söz edilmiştir. Ancak kaynaştırmanın bu maddenin içinde yer alması her ne kadar olumlu bir gelişme olarak görülse de, maddenin getirdiklerinin açık bir şekilde belirlenmemiş olduğu da görülmektedir. “*Durumları ve özellikleri uygun olan*” ifadesi ile hangi öğrencilerin kastedildiği açık bir şekilde belirtilmemektedir. Ayrıca alınabilecek “gerekli tedbirlerin” neler olacağı da belirgin değildir. Daha sonra 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinin 70.maddesinde “*Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır’’* hükmü yer alırken, 71.maddesinde “*Resmi ve özel*

ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi” hükmü getirilmiştir. Ancak bu yönetmelikte de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar kanununda olduğu gibi belirsizlikler bulunmaktadır. 70. madde de yer alan “*Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen*” öğrencilerin ne tür özelliklerde olacağı açık bir şekilde belirtilmemiştir. Yine kanunun 71. maddesinde de “yardımcı derslikten söz etmesine rağmen bu dersliklerde kimlerin ne tür etkinlikleri yapacağı belirtilmemiştir (Batu ve Kırcaali,2011:17). Yukarıda sayılan maddelerde olduğu dile getirilen belirsizlikler, kaynaştırma eğitimi alanındaki uygulamaların yeni olmasına ve bu alandaki belirsizliklerin ve sorunların neler olduğunun henüz tespit edilmemiş olmasına bağlanabilir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasa’sı ile pek çok yönden benzerlik taşıdığı belirtilen, 1997 tarihli ve 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname; ülkemizde özel gereksinimli çocuklara ilişkin yapılmış olan en kapsamlı yasal düzenleme olmuştur. Bu kararnamenin ikinci bölümünde kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kararnamede kaynaştırma, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği kavramları ele alınmıştır. (Sucuoğlu ve Kargın, 2012:48).

2000 yılında yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de kaynaştırma uygulamasının ilkeleri ve uygulama ölçütleri ile ilgili belirsizlikler giderilmeye çalışılmıştır. Yönetmeliğin 67. maddesinde Kaynaştırmanın tanımı şu şekilde yapılmıştır; 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. Yönetmeliğin 68. maddesinde kaynaştırma uygulamasının ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir;

- 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 öğretilir,*
- f) Kaynaştırma, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.*

Yönetmelikte kaynaştırma ile ilgili ilkeler belirtildikten sonra, 6. maddesinde, hangi özel gereksinimli öğrencinin hangi kriterlerle kaynaştırma uygulamasına alınacağını belirten uygulama ölçütleri sıralanmıştır. Bu ölçütler;

“

- 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, ı ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.*
- b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanınmış, 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.”*

Şeklinde açıklanmıştır (Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde, 2000). Kaynaştırma uygulamasının ölçütlerinin en ince ayrıntılarına kadar açıklanma ihtiyacının doğması ve bu ölçütlerin neler olduğunun ilgili yönetmeliğinde

açıklanması, uygulamada yaşanan sıkıntıların tespit edilip, karar alıcılara ulaştırıldığını düşündürmektedir.

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma uygulamaları sırasında dikkate alınması gereken hususlar daha da ayrıntılı bir şekilde sıralanmıştır. Bu hususlar;

- a) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.*
- b) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.*
- c) *Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.*
- d) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26.ncı ve 27.nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.*
- e) *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73.üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.*
- f) *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.*
- g) *Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri*

hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

- h)** *Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.*
- i)** *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.*
- j)** *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.*
- k)** *Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.*
- l)** *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.*
- m)** *Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.*
- n)** *Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi*

eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

(Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, 2006). Yönetmeliğin kaynaştırma ile ilgili maddeleri incelendiğinde, sadece genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulundurma şeklindeki tek kaynaştırma tipi ile uygulayıcıları sınırlandırmadığı görülmektedir. Özel eğitim okullarında, normal gelişim gösteren öğrencilerin bulundurulması şeklindeki farklı kaynaştırma tiplerine de açık kapı bıraktığı görülmektedir.

Yine aynı yönetmeliğin 24.maddesinde “*Bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak, değerlendirmelerde öğrencilerin BEP’leri dikkate alınır.*” hükmü ile öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’nın da dikkate alınması istenerek **kaynaştırma** sürecine dikkat edilmesi istenmiştir.

2014 yılında yürürlüğe konulan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde ise 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki hükümler aynı şekilde korunmuştur. Ayrıca yönetmeliğin 21. maddesine “*Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrenciler için merkezi sistem sınavlarında gerekli tedbirler alınır.*” ibaresi eklenerek kaynaştırma öğrencilerinin merkezi sistem sınavlarında mağdur olmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi alanında yapılan yasal ve idari düzenlemelerin, yetersiz de olsa niceliksel olarak olumlu sonuçlar verdiği ifade edilebilir. Türkiye’de İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim seviyesinde 1991-1992 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimine dâhil edilmiş öğrenci sayısının sadece 3914 kişi olduğu (tablo.5) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimine dâhil edilmiş öğrenci sayısının en fazla arttığı eğitim-öğretim döneminin 1995-1996 eğitim-öğretim yılı olduğu görülmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ise kaynaştırma eğitimine dâhil edilmiş öğrenci sayısının 173.117 kişi olduğu (Tablo.6) görülmektedir.

Tablo 5: 1990-2000 yıllarında okullarda kayıtlı kaynaştırma öğrenci sayıları⁵

ÖĞRETİM YILI	ÖĞRENCİ SAYISI
1990-1991	3934
1991-1992	5084
1992-1993	5539
1993-1994	5730
1994-1995	5906
1995-1996	10184
1996-1997	9718
1997-1998	10516
1998-1999	10946
1999-2000	17724

Tablo 6: 2013-2014 Eğitim-öğretim yılında okullarda kayıtlı kaynaştırma öğrenci sayıları⁶

OKUL TÜRÜ	ERKEK	KIZ	TOPLAM
Kaynaştırma Eğitimi-İlkokul	40855	25496	66351
Kaynaştırma Eğitimi-Ortaokul	52828	33306	86134
Kaynaştırma Eğitimi-Ortaöğretim	12688	7944	20694
TOPLAM	106371	66746	173117

Türkiye’de engelli bireylerin eğitim gereksinimleri doğrultusunda özellikle kaynaştırma eğitimi sırasında kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline destek özel eğitim hizmetlerinin ve ilişkili hizmetlerin sunulmasına yönelik yasal dayanakların yer aldığı görülmektedir. Ancak bu hizmetler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların bünyelerinde çoğunlukla verilemediğinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek özel eğitim hizmetlerinin ve ilişkili hizmetlerin sunulmasında

⁵ Kaynak: Kuz, T., Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi, Ankara, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, 2001, s.86

⁶ Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri, 2014,s.36

kurumlar arası işbirliği, nitelikli personel istihdamı, eğitim programları, aile-personel iletişimi ve işbirliği ve finans gibi çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Yücesoy ve Kaya, 2013:140). Ayrıca sınıfların fiziksel olarak kaynaştırma eğitimine hazırlanması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi ve uygulama denetimlerinde halen birçok eksikğin bulunduğu ifade edilebilir.

2.5.5. Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Dünyada ve Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmalar

Kaynaştırma eğitimi alanında araştırmaların yapılması bu alanın, bu alanın ve bu alandaki sorunların, farklı açılardan görülmesini sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitime neden gerek görüldüğü, kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıran faktörler, öğretmen, yönetici, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, kaynaştırma öğrencileri ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlarının olup olmadığı gibi hususlar araştırmalara konu edilmiştir. Yine kaynaştırma eğitimi paydaşlarının, bilgilendirmelerin tutumlara etkilerinin olup olmadığı da, çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Bu araştırma sonuçlarının yorumlanması, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında ortaya çıkan eksikliklerin ve olumsuzlukların giderilmesine yardımcı olacaktır. Dünyada ve Türkiye’de kaynaştırma eğitimi konusunda, öğretmenler, öğrenciler ve aileleri, yöneticiler ve müfettişlerle yapılan bilimsel çalışmalar bu başlık altında değerlendirilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunup bulunmadığı, kaynaştırma eğitimi alanında yapılan araştırmalarda en çok ön plana çıkan konulardan biri olduğu ifade edilebilir.

Yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi sürecinden olumlu bir şekilde etkilendiğini gösteren sonuçlarla karşılaşıldığı gibi, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden olumlu olarak etkilenmediğini gösteren araştırma sonuçlarla da karşılaşılmaktadır. Odom ve Brown (1993) yaptıkları bir çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle oynadıkları oyunlarda, kendileri gibi özel gereksinimli öğrencilerle oynadıkları oyunlardan daha fazla ilerleme gösterdiklerini gösteren sonuçlar bulmuşlardır (Diamond, K.E, 1994:akt: Kuz, 2001:15). Fisher (1999) da özel gereksinimli

çocukların kaynaştırıldığı ortamlarda hem sosyal hem de sözel etkileşimlerinde artış gözlemlendiğini ve özel gereksinimli çocukların, akranlarıyla oynadığı oyunlarda daha yüksek bir bilişsel seviye sergilediğini gösteren sonuçlara ulaşmıştır (Kuz, 2001:15). Walther-Thomas (1997), tarafından 119 öğretmen ve 24 yönetici üzerinde 3 yıl boyunca bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada öğretmenler, kaynaştırmanın engelli öğrencilerin akademik performanslarını arttırdığını, sosyal becerilerini geliştirdiğini, daha güçlü arkadaşlık ilişkileri oluşturduğunu ve engelli bireylere karşı pozitif duygular yarattığını belirtmişlerdir (Kuz, 2001:15). Diamond ve Carpenter (2000) ve Holahan ve Costenbader (2000), tarafından okul öncesinde kaynaştırmanın özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara yararlarını inceleyen araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonuçlarında, okul öncesi kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimlerini olumlu etkilediği, bilişsel, özbakım ve motor gelişim alanlarında önemli gelişimler gösterdikleri belirtilmiştir (Tuş ve Çifçi-Tekinarslan,2013:152).

Öte yandan kaynaştırma eğitiminin olumlu sonuçlar doğurmadığını dile getiren Hayes ve Gunn, Vaughn, Elbaum ve Schumm gibi araştırmacıların ortaya koydukları bulgular olduğu görülmektedir. Hayes ve Gunn (1988) kaynaştırma eğitimi uygulamasında özel gereksinimli çocuğun, diğer çocuklarla ilişki kuramayacağı, onlar tarafından aşağılanacağı ve toplumdan izole olacağı ve bunun engelli çocuğu olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir. Vaughn, Elbaum ve Schumm (1996) tarafından yapılan çalışmada ise, sosyal işlev olarak akranlar tarafından kabul edilme, benlik kavramı, yalnızlık ve sosyal yabancılaşma ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme yetersizliği olanların, orta/yüksek akademik başarısı olan çocuklardan daha az sevildiğini ve daha sık red edildiğini ve öğrenme güçlüğü olan çocukların daha düşük benlik değeri puanına sahip olduğu ve yalnızlık ölçeğinde diğerlerinden farklı olmadığını göstermiştir (Kuz, 2001:18). Bu bulgular, kaynaştırma eğitimi uygulamasının her zaman istenen sonuçları ortaya koyamadığını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta, zamanı yönetmekte sorunlar yaşanmakta (Horne & Timmons, 2009) ve

bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu, Özbey & Eldeniz Çetin, 2005; Metin & Çakmak Güleç, 1998; Rakap & Kaczmarek, 2010: akt. Sadioğlu ve ark., 2012: 401). Soodak ve arkadaşları (1998), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin karmaşık bir yapı arz ettiğini ortaya çıkarmıştır. (Kuz, 2001: 35). Bundan dolayı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesinde hangi etkenlerin etkili olduğunun ortaya çıkarılmasının çok önemli olduğu ifade edilebilir. Bu etkenler ortaya çıkarıldığında kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarının neden olumsuz olduğu da daha açık bir şekilde görülecektir.

Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996), kaynaştırma sınıfındaki özel eğitim öğretmenleri, kaynaştırma sınıfındaki normal eğitim öğretmenleri ve genel eğitim sınıflarındaki öğretmenleri, hafif derecede engelleri olan bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin olarak kendi yeterlilik, rekabet, öğretme görevinden kaynaklanan tatmin ve sınıf düzenlemeleri hakkındaki değerlendirmelerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak kaynaştırma sınıfındaki özel eğitim öğretmenlerinin, kendi yeterlilik ve rekabet alanlarında en olumlu algılamalara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma sınıfındaki genel eğitim öğretmeni de benzer sonuçlar sergilerken, genel eğitim sınıfındaki öğretmenlerin, en düşük olumlu algılamalara sahip oldukları görülmüştür (Kuz, 2001: 35). Bu sonuçlar öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi alanında yapacağı etkinliklerle ilgili bilgi ve deneyime sahip olmaları halinde, kaynaştırma ile ilgili olumlu tutumlara sahip olabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; kaynaştırma eğitimi konusunda 1980’lere kadar neredeyse hiç bilimsel araştırmanın bulunmadığı, 1986-2001 yılları arasında ise 13 adet bilimsel araştırmanın (tablo.7) gerçekleştirildiği görülmektedir. 2001 yılından itibaren bilimsel araştırma sayısının daha da arttığı söylenebilir. Ancak kaynaştırma eğitimi konusunda, 2001 yılı sonrasında yapılmış olan çalışmalara ilişkin bir istatistiğe ulaşamamıştır.

Tablo 7: Eğitim-Öğretim Alanında Yapılan Araştırmaların Konulara Göre Dağılımı⁷

<i>Dönemler</i>	<i>Tanılama Değerlendirme</i>	<i>Eğitim Durumları</i>	<i>Yön.Düz. Kaynaştırma</i>	<i>Öğretim</i>	<i>Toplam</i>
1982-1986	1	-	-	1	2
1987-1991	2	3	2	5	12
1992-1996	-	6	5	10	21
1997-2001	-	-	6	17	23
<i>Toplam</i>	3	9	13	33	58

Genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasını ele alan üç araştırmada; Şahbaz (1997), Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) ve Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı (1997), kaynaştırmada rol alan ve almayan öğretmenler ile kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrencilerin ve normal öğrencilerin anne-babalarıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalarda, gerek öğretmenlerin, gerekse anne-babaların kaynaştırmayla ve özürlü bireylerin eğitimiyle ilgili olarak bilgilendirilmelerinin, tutum ve görüşlerde farklılık yaratmak açısından son derece önemli ve gerekli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ile ilgili, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Gözün ve Yıkmış tarafından, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında okuyan 3. sınıf öğrencisi 174 kişi ile ‘*Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği*’ adıyla yapılan başka bir deneysel çalışmada; öğretmen adaylarına bilgilendirme programına alındıktan önce ve bilgilendirme programına katıldıktan sonra olmak üzere iki adet test uygulanmıştır. Gönüllü olan öğretmen adayları arasında basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 2002-2003 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının nasıl yürütüleceği ve ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin kısaca bilgi verildikten sonra, deney ve kontrol gruplarına “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” eş

⁷ Kaynak: Eripek, Çolak ve Yücesoy, 11.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Türkiye’de Özel Eğitim Araştırmaları,2002,s.12

zamanlı olarak doldurtularak ön test uygulaması yapılmıştır. Deney grubundakilere 5 hafta süren bilgilendirme programı uygulanmış, sadece kontrol grubundakilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. 5 haftadan sonra hem kontrol grubuna hem de deney grubuna ‘son test’ uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde;

- Bilgilendirme programına katılmayan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tutumlarında ilk test ve son test sonuçları arasında bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.
- Bilgilendirme programına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan ilk test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yani bilgilendirilen deney grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişmelerin gerçekleştiği görülmüştür (Gözün ve Yıkılmış, 2004:65-77). Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi hakkında paydaşları bilgilendirmenin öneminin, bir kez daha ortaya çıktığı görülmektedir.

1996-1997 eğitim-öğretim yılında Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner tarafından “*Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*” adıyla Ankara ilinde bir Kız Meslek Lisesinde, Rehber öğretmenlik, Tarih, El sanatları-Çiçek, Matematik, Giyim ve Çocuk Gelişimi branşlarında görev yapan 19 kadın öğretmenle görüşmeye dayalı bir çalışma yapılmıştır. Bu öğretmenlerden kaynaştırma uygulamasına yönelik sorular yöneltilmiş ve bu konudaki görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan görüş ve öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Okulda kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin hangi öğrencilerin kaynaştırılabileceği konusunda; dokuzunun zihinsel özürlü olanları tercih edecekleri, işitme özürlü olanlarla iletişim kurmayı zor bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları zihinsel özürlü öğrencilerin özellikle sosyal gelişim alanında çok büyük gelişme kaydettiklerini; bu nedenle de, kaynaştırılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerde zihinsel özürlü öğrencilerin özellikle ‘sınır zekâ’ da olanlarının kaynaştırılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de okula kaynaştırma

öğrencileri alınırken hafif derecedeki öğrencilerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı, kaynaştırmaya aldıkları öğrencilerin ‘meslek’ derslerinde başarılı olduklarını, ancak kültür derslerinde genelde akademik başarı elde edemediklerini belirtmişlerdir. Başarılı olunan meslek dersleri ifade edilirken en çok el sanatları, makrame (kalın dantel), çiçek olarak belirtilmiştir. Öğretmenler kültür dersleriyle ilgili olarak öğrencilerin daha çok okumaya yönelik derslerde başarılı olduklarını; fizik, matematik gibi sayılarla ilgili derslerde başarılı olamadıklarını dile getirmişlerdir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlere, derslerinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak diğer öğrencilere yaptıklarından farklı bir şey yapıp yapmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin cevapları değişkenlik göstermiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü farklı bazı etkinlikler yaptıklarını söylerlerken, iki öğretmen kaynaştırma öğrencileri için normal öğrencilerden farklı hiçbir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.
- Görüşme yapılan öğretmenlere hangi destek hizmet türünü almak istedikleri sorulmuştur. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden 12’si destek hizmet türlerinden, özel eğitim danışmanlığını tercih ettiğini; 2’si sınıf-içi yardımı; 1’i sınıf-içi yardımla birlikte özel eğitim danışmanlığını tercih ettiğini; 3 öğretmen ise hiçbir desteğe gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin, sınıflardaki normal öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına katkıları konusunda farklı görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerden 6’sı normal öğrencilerin, katkıda bulunabilmeleri için kaynaştırma öğrencileriyle ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 5’i ise kaynaştırma öğrencileri sınıflara kaynaştırıldıktan sonra normal arkadaşlarını çeşitli şekillerde görevlendirmenin, hem öğretmenin rolünü kolaylaştırmak, hem de normal öğrencileri kaynaştırmanın bir parçası haline getirmek açısından önem taşıdığını belirtmişlerdir.

- Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin anne babalarının kaynaştırma uygulamasındaki rolü konusunda farklı görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Görüş bildiren öğretmenlerin 11'i anne babaların katkısının çok büyük olduğunu ve öğretmenin işini çok kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin, okula çok sık geldiklerini, sürekli çocuklarıyla ilgilendiklerini, çocuklarına ders çalıştırdıklarını ve öğretmenlere yardımcı olduklarını dile getirmişlerdir. Görüşlerine başvurulanan diğer öğretmenler anne babaları değişik şekillerde isimlendirmişlerdir. Örneğin, 5 öğretmen anne babaların çok 'ısrarlı' olduklarından söz ederken; 4 öğretmen anne babaların 'ilgisiz' olduğunu belirtmişlerdir.
- Kendileriyle görüşülen öğretmenler, okullarında kaynaştırmanın başarıyla uygulanıyor olmasına ilişkin pek çok farklı neden sıralamışlardır. Kaynaştırma uygulamasının önemli bir unsurunun normal öğrenciler olduğunu ve okullarında normal öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine destek olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında rol oynayan etmenlerden biri olarak da kendilerini göstermektedirler.
- Kaynaştırma uygulamasında yaşanan sıkıntılarla ilgili görüşüne başvurulanan öğretmenlerden 7'si kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf arkadaşları üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Görüşüne başvurulanan öğretmenler genel olarak, kaynaştırma öğrencilerinin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını, bu nedenle de hangi öğrenciye nasıl davranacaklarını bilemediklerini, normal öğrencilerin de bu konuda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin okuldan mezun olmalarıyla ilgili bazı olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin gerçekten bir meslek sahibi olarak para kazanabilecek duruma gelmediklerini dile getirmişlerdir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004:33-50).

Sadioğlu, Batu ve Bilgin tarafından 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 16 farklı ilinde ‘‘Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri’’ adıyla, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 23 sınıf öğretmeni ile yapılan başka bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma ile görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri tümevarım analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde;

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik ve sosyal açıdan geliştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.
- Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileriyle yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları yöntemler; öğrenciyle konuşma ya da öğrenciyi uyarma, sorunlar karşısında sakin olmaya çalışma ve aile işbirliği içinde olma şeklinde sıralanmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerini öğrenme açısından, psikolojik açıdan ve fiziksel açıdan olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, ailelerin bu konuda eğitimsiz olduklarını, çocuklarının durumlarını kabullenmekle ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin kendilerini duygusal açıdan, motivasyon açısından ve fiziksel açıdan olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür.
- Sınıf öğretmenleri okuldaki diğer öğretmenlerden en çok fikir alışverişinde bulunmak üzere çeşitli şekillerde destek aldıklarını ancak müdür desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Rehber öğretmenlerden destek alabilen sınıf öğretmenlerinin oranının da düşük olduğu görülmüştür (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012:399-432). Bu maddedeki sonuçlar okul

rehberlik servislerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda daha çok bilgilendirilmesi ve sorumluluklarının daha da arttırılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca okul yönetimlerinin değerlendirilirken, özel eğitim ve kaynaştırma konularındaki performanslarının fazla dikkate alınmamasının, okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına fazla destekçi olmamaları gibi sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi konusunda sadece öğretmenlerle çalışma yapılması, bu alanın yeterince anlaşılması ve yaşanan sorunların ortaya çıkarılması için yeterli görülmemektedir. Bu anlamda bu konu üzerinde, eğitim faaliyetlerinin paydaşlarından olan müfettişlerle de bilimsel çalışmalar yürütülmüştür. Bu konuda Gözün ve Yıkılmış tarafından Bolu Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan, kaynaştırma eğitimi ile ilgili, 15-20 yıl arasında mesleki kıdemleri olan 5 müfettiş ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların şu şekilde olduğu görülmüştür;

- Kaynaştırma uygulamasına alınacak öğrenciler konusunda müfettişler daha çok öğrenme güçlüğü olan, hafif derece zihinsel engelli olan ve sınıf atmosferine uyum gösterebilecek öğrencilerin alınması gerektiğini belirtirken; birden fazla engeli olanlar, zihinsel engelli ve bedensel engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulaması için uygun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Sadece bir müfettiş birden fazla engelli olmayan tüm öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına alınabileceğini ifade etmiştir. Müfettişlerin hiçbiri işitme ve görme engellileri kaynaştırma uygulamaları için değerlendirmeye almayıp, onlar için zaten ayrı okulların olması gerektiğini görüşme sırasında belirtmişlerdir.
- Kaynaştırma yapılan ortamlarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak ise, müfettişlerin çoğu, kaynaştırma uygulamasının yapılmadığını belirtirken bir kısmı, kısmen kaynaştırma uygulaması yapıldığını ifade etmişlerdir. Müfettişler özellikle gerekli düzenlemelerin yapılmaması ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle kaynaştırma uygulamasının istenilen düzeyde gerçekleşmediğini vurgulamışlardır. Bu bulgular bize kaynaştırma için yapılacak ön hazırlıkların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

- Araştırmanın bulguları, müfettişlerin daha çok yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya inanması konusu üzerinde durduklarını göstermektedir. Ayrıca müfettişler yöneticilerin, öğretmenlerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.
- Müfettişlerin kaynaştırma etkinliklerinin başarısı için okul yönetiminden beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde; müfettişlerin kaynaştırma da okul yönetimine düşen sorumlulukları önemle vurguladıkları görülmüştür.
- Müfettişlerin kaynaştırma etkinliklerinin başarısı için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde müfettişlerin, daha çok engelli çocuklara yönelik ayrı okullar açması konusunda görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür.
- Müfettişler kaynaştırmadaki rollerine ilişkin görüşlerini, rehberlik görevleri dahilinde öğretmenleri kaynaştırma konusunda bilgilendirmek ve kaynaştırmanın aksayan yönlerini saptayıp gerekli önlemleri almada yardımcı olmak şeklinde belirttikleri görülmüştür. Bu konudaki önemli bir başka bulgu da müfettişlerin kaynaştırma konusunda yeterli olmadıklarının belirtilmesidir (Gözün ve Yıkılmış, 2004:79-88).

Bu araştırmadaki bulgular incelendiğinde en dikkati çeken hususların; müfettişlerin çoğunlukla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmediklerine inanmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerinde ise daha çok ayrı özel eğitim okulu istemeleridir. Bu sonuçlar bize müfettişlerin de kaynaştırmanın gereğine inanmadıklarını göstermektedir. Yine çoğunlukla kaynaştırmanın gereğine inanmayan aynı müfettişlerin kaynaştırmadaki rollerine ilişkin görüşlerini, öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirmek ve uygulamada aksayan yönleri saptayıp gerekli önlemleri almak şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde akademik başarıların tespiti ile ilgili olarak; Tüfekçioğlu (1992) ve Ömeroğlu (1992) tarafından iki araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Tüfekçioğlu (1992), normal okullarda eğitim gören işitme özürü

öğrencilerin durumunu saptamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tüfekçioğlu, araştırma sonucunda Eskişehir ilinde kaynaştırma ortamlarında bulunan özürlü öğrencilerden İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (İÇEM) devam edenlerin kaynaştırma ortamında, akademik açıdan daha başarılı olabildiklerini; ancak, diğer okullarda kaynaştırma uygulamasında bulunan işitme engelli öğrencilerin akademik olarak ilerleme gösteremediklerini ve başarılı olamadıklarını ortaya koymuştur (Batu, Gönül Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004:35-36). Bu sonuçlar kaynaştırma eğitimine alınan öğrencilerin, sadece kaynaştırma sınıfında alınan eğitimle baş başa bırakılmaması gerektiğini, ayrıca kendi özel gereksinimlerine ait özel eğitim desteği almalarının da gerektiğini göstermektedir.

Ömeroğlu (1992) ise, işitme özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasıyla ilgili olarak yaptığı çalışmada, okul öncesi işitme özürlü çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması konusunu araştırmıştır. Araştırmacı, yaratıcı dramının, işitme özürlü öğrencilerin normal akranlarını model olarak uygun davranışlar kazanmalarına fırsat verebileceğinden, kaynaştırma ortamlarında yaratıcı dramaya yer verilmesini özellikle önermiştir (Batu, Gönül Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004:35-36).

Yapılan literatür taramasında, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları ailelerin gözünden anlamaya dönük araştırmalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri de Çifçi Tekinarslan ve Tus tarafından, 2010 yılında İstanbul'da bulunan okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 9 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılan çalışmadır. Araştırmaya katılacak anneler belirlenirken farklı cinsiyette ve farklı tanı grubunda (otizm, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu) çocukları olması dikkate alınmıştır. Çalışmaya katılan dört anne bir işte çalışmamakta, beş anne ise bir işte çalışmaktadır. Annelere özel gereksinimli çocuklarının eğitime kabul edilmeleri ve eğitilmeleri sürecinde karşılaştıkları tutumlarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde şu sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir;

- Araştırmaya katılan 9 anneden 3'ü kaynaştırma sürecinde okul yönetiminin kendilerine ve çocuklarına olumlu yaklaştıklarını; annelerden 6'sı okul yönetiminin kendilerine ve çocuklarına olumsuz tutum geliştirdiklerini ve okula devam etmelerini istemediklerini belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan 9 anneden 7'si kaynaştırma sürecinde okul öncesi öğretmeninin kendilerine ve çocuklarına olumlu tutum geliştirdiklerini; annelerden 2'si okul öncesi öğretmeninin kendilerine ve çocuklarına olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan 9 anneden 4'ü kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli çocuklarının sınıftaki akranlarının olumlu tutum sergilediğini; annelerden 5'si özel gereksinimli çocuklarının sınıftaki akranlarının olumsuz tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.
- Araştırmaya katılan 9 anneden 5'i kaynaştırma sürecinde sınıftaki akranlarının anne babalarının kendilerine ve çocuklarına karşı olumsuz tutum geliştirmediğini belirtmişlerdir. Bazı anneler bu durumu, çocuklarının sınıf düzenine karşı uyumlu olmaları, arkadaşlarıyla iyi anlaşmaları ile açıklamışlardır. Annelerden 4'ü sınıftaki akranlarının anne babalarının kendilerine ve çocuklarına karşı olumsuz tutum geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi kaynaştırma eğitiminde en olumsuz tutumu okul yöneticilerinden, en fazla olumlu yaklaşımı ise okul öncesi öğretmenlerinden gördüklerini belirttikleri görülmüştür (Çifci Tekinarslan ve Tuş, 2013:151-165). Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik olumsuz tutumlarının, daha önce sözü geçen çalışmalarda da tespit edildiğini hatırlatmakta fayda görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamasında en önemli etmenlerden biri olan ‘‘Normal Gelişim Gösteren öğrenciler’’in kaynaştırmaya bakışını etkileyen etmenler üzerinde yapılmış olan bilimsel çalışmaların da yapıldığı ancak bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve artırılması gerektiği görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle Türkiye’de Ayrar, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar tarafından Ankara ili Altındağ ilçesinde, 2011 yılında, Normal gelişim gösteren 1491 öğrenci ile kapsamlı bir çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Civelek (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Siperstein’in Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek, 5’li derecelendirmeli bir yapıya sahiptir. Araştırma

sonucunda elde edilen bulgular analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir;

- Cinsiyet değişkenine göre bulgulara bakıldığında normal gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkeninin, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünde etkili olmadığı görülmektedir.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş grubu yükseldikçe, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinde az da olsa azalma görülmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin, sınıf düzeyleri göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul puanları incelediğinde; Lise grubunun sosyal kabul puanı diğer gruplara göre biraz daha düşükken, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kardeşinin olmamasının, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyinde az miktarda azalma yarattığı, ancak grup puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmekte olup, istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark çıkmamıştır.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli kardeşe sahip olma durumlarının, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyini etkilemediği görülmüştür.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri incelendiğinde; annesinin eğitim düzeyi üniversite olan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin, diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri incelendiğinde; normal gelişim gösteren öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, onların, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini etkileyen bir değişken olarak görünmemektedir.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri incelendiğinde; gelir ile sosyal kabul arasında çok düşük bir oranda da olsa doğrusal bir ilişkinin

olmadığı; gelir düzeyi arttıkça sosyal kabul düzeyinde kısmi oranda bir azalma olduğu görülmektedir. Gelir grubu üst olan grubun en düşük sosyal kabul düzeyine sahip olduğu; gelir grubu alt olan grubun en yüksek sosyal kabul düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Ayrar ve ark.,2013:1-11). Genel olarak bu araştırmadaki veriler değerlendirildiğinde Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin verimliliği üzerine yukarıda değinilen araştırmaların, genelde ülkenin batı ve gelişmiş illerinde yapıldığı görülmektedir. Türkiye’nin nispeten gelişmiş illerinde yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin, ayrıca batı illerine göre nispeten geri kalmış illerde yapılan araştırmalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Nispeten geri kalmış illerde de kaynaştırma eğitimi üzerine araştırmaların yapılması; kaynaştırma uygulamalarının farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip illerde verimliliğinin ne düzeyde gerçekleştiği, kaynaştırma yönelik tutumları etkileyen etmenler ve verimliliğin önündeki engellerin neler olduğunu daha belirgin bir şekilde ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Karasar'a göre genel tarama modeli, çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010)

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2014-2015 öğretim yılında Şırnak İl ve İlçelerinde kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda okuyan normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Evrende kaynaştırma eğitimi yapılan okul ve sınıf sayısı fazla olduğundan veri elde etmek amacıyla evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Basit seçkisiz örneklem yoluyla Şırnak merkez ile Cizre, Silopi ve İdil ilçelerinde, kaynaştırma eğitiminin yapıldığı ikişer ilkokul ve ikişer ortaokulun; 3.,4.,5.,6.,7., ve 8. düzeylerinde olan kaynaştırma sınıflarında okuyan, normal gelişim gösteren 1330 öğrenci seçilmiştir. Basit seçkisiz örneklem, her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı örneklem türüdür. Bu örneklem türünde evrendeki tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve ark.,2014:85).

Araştırmanın Uygulandığı Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Okullar

1. Cizre Fatih İlkokulu
2. Cizre Ebul-iz İlkokulu
3. Cizre Fatih Ortaokulu
4. Cizre Ebul-iz Ortaokulu

5. İdil Cumhuriyet İlkokulu
6. İdil Fatih İlkokulu
7. İdil Cumhuriyet Ortaokulu
8. İdil Fatih Ortaokulu
9. Silopi Koç İlkokulu
10. Silopi Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
11. Silopi Koç Ortaokulu
12. Silopi Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
13. Şırnak Cumhuriyet Ortaokulu
14. Şırnak İsmet Paşa Ortaokulu
15. Şırnak Hürriyet Ortaokulu
16. Şırnak Orgeneral Edip Başer Ortaokulu

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Şırnak ili ve Cizre, Silopi ve İdil ilçelerindeki ikişer ortaokul ve ilkokulda bulunan 48 kaynaştırma sınıfında okuyan, 1330 normal gelişim gösteren öğrenciye “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ve “Etkinlik Tercih Formu” okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte araştırmacı tarafından 2015 yılı Mart ve Nisan aylarında sınıflarda uygulanmıştır.

Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen ve bölge ve günümüz koşulları doğrultusunda güncellenen Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme anketi, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumları, ailelerdeki birey sayısı, ailede ve çevrede engelli birey bulunma durumu gibi bağımsız değişkenleri belirlemeye dönük 19 sorudan oluşmaktadır. Ancak bu sorulardan araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen 8 soruya verilen cevaplar, veri olarak kullanılmıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek için ise Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Çifci (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve 15 maddeden oluşan “Etkinlik Tercih Formu” kullanılmıştır. 4’lü Likert tipi yapıya sahip olan ölçekte yer alan her maddenin 4 cevabı bulunmaktadır. Verilen cevaplar “Çok Hoşlanırım=4”, “Hoşlanırım=3”,

‘Hoşlanmam=2’ ve ‘Hiç Hoşlanmam=1’ olacak şekilde puanlandırılmıştır. Puanın düşük olması normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını; puanın yüksek olması ise normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Dörtlü likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.75 aralığı “hiç hoşlanmam”. 1.76 – 2.50 aralığı “hoşlanmam”. 2.51 – 3.25 aralığı “hoşlanırım”. 3.26 – 4.00 aralığı “çok hoşlanırım” seçeneklerine karşılık gelmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$), Standart sapma (ss) kullanılmış ve elde edilen verilerin daha iyi anlaşılması için betimsel istatistik (f, %, $\bar{X}$) tablolarına yer verilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, cinsiyetlerine ve çevrelerinde engelli birey olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t-testi” kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, ailelerin ekonomik düzeyleri ve babalarının eğitim düzeylerine göre oluşturulan grupların tutumlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için kullanılan “tek yönlü varyans analizi” ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla “LSD testi” kullanılmıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, anne eğitimi ve birey sayısı değişkenlerine göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Kruskal-Wallis testi” kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinde engelli birey olma durumlarına göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ise “Mann-Whitney U testi”nden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerden, ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Araştırmaya Şırnak ili ve Cizre, Silopi ve İdil ilçelerinde kaynaştırma eğitimi yapılan ikişer ilkokul ve ikişer ortaokuldaki kaynaştırma sınıflarında okuyan 1330 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, babalarının öğrenim durumlarına, annelerinin öğrenim durumlarına, ailedeki birey sayılarına, ailelerinin ekonomik durumlarına, ailelerinde ve çevrelerinde engelli öğrenci bulunup bulunmama durumlarına ilişkin bilgiler tasnif edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	664	49.9
Erkek	666	50.1
Toplam	1330	100.0

Tablo 8’de araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında, öğrencilerin 664’ünün (%49.9) kız ve 666’sının (%50.1) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f	%
3.sınıf	207	15.6
4.sınıf	219	16.5
5.sınıf	283	21.3
6.sınıf	226	17.0
7.sınıf	219	16.5
8.sınıf	176	13.2
Toplam	1330	100.0

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin 207'sinin (%15.6) 3.sınıf, 219'unun (%16.5) 4.sınıf, 283'ünün (%21.3) 5.sınıf, 226'sının (%17.0) 6.sınıf, 219'unun (%16.5) 7.sınıf ve 176'sının ise (%13.2) 8.sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin Baba Eğitimi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Hiçbir okul mezunu değil	326	24.5
İlkokul mezunu	536	40.3
Ortaokul/lise mezunu	330	24.8
Yüksekokul mezunu	138	10.4
Toplam	1330	100.0

Tablo 10 incelendiğinde, 326 (%24.5) öğrencinin babasının hiçbir okul mezunu olmadığı, 536 (%40.3)'sının ilkokul mezunu olduğu, 330 (%24.8)'ünün ortaokul/lise mezunu olduğu ve 138 (%10.4) öğrencinin babasının ise yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Anne Eğitimi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Hiçbir okul mezunu değil	757	56.9
İlkokul mezunu	389	29.2
Ortaokul/lise mezunu	139	10.5
Yüksekokul mezunu	45	3.4
Toplam	1330	100.0

Tablo 11 incelendiğinde, 757 (%56.9) öğrencinin annesinin hiçbir okul mezunu olmadığı, 389 (%29.2)'unun ilkokul mezunu olduğu, 139 (%10.5)'unun ortaokul/lise mezunu olduğu ve 45 (%3.4) öğrencinin annesinin ise yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerindeki birey sayısı dağılımları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12: Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ailedeki Birey Sayısı	f	%
8 kişi ve daha fazla	607	45.6
6-7 kişi	468	35.2
4-5 kişi	205	15.4
3 kişi ve daha az	50	3.8
Toplam	1330	100.0

Tablo 12 incelendiğinde, 607 (%45.6) öğrencinin ailesindeki birey sayısının 8 kişi ve daha fazla, 468 (%35.2)'inin 6-7 kişi, 205 (%15.4)'inin 4-5 kişi ve 50 (%3.8) öğrencinin ise ailesindeki birey sayısının 3 ve daha az kişiden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ortalama aylık gelirlerine ilişkin dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğrencilerin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar

Ekonomik Düzey	f	%
500 TL'den az	312	23.5
500-750 TL	221	16.6
750-1000 TL	303	22.8
1000-1500 TL	175	13.2
1500-2000 TL	171	12.9
2000 TL ve daha fazla	148	11.1
Toplam	1330	100.0

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren 312 (%23.5) öğrencinin ortalama aylık gelirinin 500 TL'den az, 221 (%16.6)'ının 500-750 TL, 303 (%22.8)'ünün 1000-1500 TL, 171 (%12.9)'ünün 1500-2000 TL ve 148 (%11.1) öğrencinin ise ortalama aylık gelirinin 2000 TL ve daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinde engelli birey bulunma durumlarına ilişkin dağılım Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14: Öğrencilerin Ailelerinde Engelli Birey Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ailede Engelli Birey Durumu	f	%
Evet	173	13.0
Hayır	1157	87.0
Toplam	1330	100.0

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren 173 (%13.0) öğrencinin ailesinde engelli birey bulunurken, 1157 (%87.0) öğrencinin ailesinde ise engelli birey olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin çevrelerinde engelli birey bulunma durumlarına ilişkin dağılım Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğrencilerin Çevrelerinde Engelli Birey Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çevrede Engelli Birey Durumu	f	%
Evet	990	74.4
Hayır	340	25.6
Toplam	1330	100.0

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren 990 (%74.4) öğrenci, çevresinde engelli birey bulunduğunu belirtirken; 340 (%25.6) öğrencinin ise çevresinde engelli birey olmadığını belirttiği görülmüştür.

4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Genel Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin etkinlik tercih formundaki ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde:

Tablo 16: Öğrencilerin Etkinlik Tercih Puanlarının Dağılımları

	Hiç Hoşlanmam		Hoşlanmam		Hoşlanırım		Çok Hoşlanırım			
Etkinlik Adı	n	%	n	%	n	%	n	%	$\bar{x}$	ss
Evime davet etmek isterim	45	3.4	86	6.5	661	49.6	538	40.5	3.27	0.73
Sınıfta yan yana oturmak	60	4.5	210	15.8	618	46.5	442	33.2	3.08	0.81
Birlikte salıncakta oynamak	50	3.8	148	11.1	573	43.1	559	42.0	3.24	0.79
Sınıfta birlikte çalışmak	36	2.7	142	10.7	559	42.0	593	44.6	3.29	0.76
Okuldan sonra birlikte oynamak	48	3.6	169	12.7	583	43.9	530	39.8	3.20	0.79
Okulda birlikte yemek yemek	101	7.6	222	16.7	574	43.1	433	32.6	3.01	0.89
Evde birlikte televizyon seyretmek	48	3.6	157	11.8	584	43.9	541	40.7	3.22	0.79
Teneffüslerde birlikte oynamak	37	2.8	146	11.0	571	42.9	576	43.3	3.27	0.76
Bizim evde oynamak	86	6.5	224	16.8	561	42.2	459	34.5	3.05	0.88
Öğretmene birlikte yardım etmek	30	2.3	64	4.8	461	34.6	775	58.3	3.49	0.69
Birlikte bisiklete binmek	62	4.7	178	13.4	566	39.5	564	42.4	3.20	0.84
Sınıfta birlikte oynamak	103	7.7	189	14.2	528	39.7	510	38.3	3.09	0.91
Birlikte pikniğe gitmek	50	3.8	131	9.8	479	36.1	670	50.4	3.33	0.80
Aynı takımda top oynamak	58	4.4	146	11.0	522	39.3	604	45.4	3.26	0.82
Birlikte tiyatroya gitmek	72	5.4	111	8.3	484	36.4	663	49.8	3.31	0.84
Toplam									3.22	0.81

Tablo 16'nın yorumlanmasında "n" ifadesi, yüzdelik dilime karşılık gelen kişi sayısını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında "Evime davet etmek isterim" etkinliğinden öğrencilerin %3,4'ü (n=45) hiç hoşlanmam, %6,5'i (n=86) hoşlanmam, %49,6'sı (n=661) hoşlanırım ve %40,5'i (n=538) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "Evime davet etmek isterim" etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.27) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %

90,1'inin “*Evime davet etmek isterim*” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“*Sınıfta yan yana oturmak*” etkinliği için öğrencilerin, %4,5'i (n=60) hiç hoşlanmam, %15,8'i (n=210) hoşlanmam, %46,5'i (n=618) hoşlanırım ve %33,2'si (n=442) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Sınıfta yan yana oturmak*” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.08) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 79,7' sinin “*Sınıfta yan yana oturmak*” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“*Birlikte salıncakta oynamak*” etkinliği için öğrencilerin, %3,8'i (n=50) hiç hoşlanmam, %11,1'i (n=148) hoşlanmam, %43,1'i (n=573) hoşlanırım ve %42,0'si (n=559) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Birlikte salıncakta oynamak*” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.24) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 85'inin “*Birlikte salıncakta oynamak*” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“*Sınıfta birlikte çalışmak*” etkinliği için öğrencilerin, %2,7'si (n=36) hiç hoşlanmam, %10,7'si (n=142) hoşlanmam, %42,0'si (n=559) hoşlanırım ve %44.6'sı (n=593) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Sınıfta birlikte çalışmak*” etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.29) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 84,6'sının “*Sınıfta birlikte çalışmak*” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“*Okuldan sonra birlikte oynamak*” etkinliği için öğrencilerin, %3,6'sı (n=48) hiç hoşlanmam, %12,7'si (n=169) hoşlanmam, %43,9'u (n=583) hoşlanırım ve %39,8'i (n=530) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Okuldan sonra birlikte oynamak*” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.20) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 83,7'sinin “*Okuldan sonra birlikte oynamak*” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“*Okulda birlikte yemek yemek*” etkinliği için öğrencilerin, %7,6'sı (n=101) hiç hoşlanmam, %16,7'si (n=222) hoşlanmam, %43,1'i (n=574) hoşlanırım ve %32,6'sı (n=433) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “*Okulda birlikte yemek yemek*” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.01) düzeyinde katılım gösterdikleri

saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 75,7'sinin “Okulda birlikte yemek yemek” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliği için öğrencilerin, %3,6'sı (n=48) hiç hoşlanmam, %11,8'i (n=157) hoşlanmam, %43,9'u (n=584) hoşlanırım ve %40,7'si (n=541) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.22) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 84,6'sının “Evde birlikte televizyon seyretmek” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“Teneffüslerde birlikte oynamak” etkinliği için öğrencilerin, %2,8'i (n=37) hiç hoşlanmam, %11,0'i (n=146) hoşlanmam, %42,9'u (n=571) hoşlanırım ve %43,3'ü (n=576) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Teneffüslerde birlikte oynamak” etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.27) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 86,2'sinin “Teneffüslerde birlikte oynamak” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“Bizim evde oynamak” etkinliği için öğrencilerin, %6,5'i (n=86) hiç hoşlanmam, %16,8'i (n=224) hoşlanmam, %42,2'si (n=561) hoşlanırım ve %34,5'i (n=459) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Bizim evde oynamak” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.05) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 76,7'sinin “Bizim evde oynamak” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliği için öğrencilerin, %2,3'ü (n=30) hiç hoşlanmam, %4,8'i (n=64) hoşlanmam, %34,6'sı (n=461) hoşlanırım ve %58,3'ü (n=775) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.49) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 92,9'unun “Öğretmene birlikte yardım etmek” etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

“Birlikte bisiklete binmek” etkinliği için öğrencilerin, %4,7'si (n=62) hiç hoşlanmam, %13,4'ü (n=178) hoşlanmam, %39,5'i (n=566) hoşlanırım ve %42,4'ü (n=564) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “Birlikte bisiklete binmek” etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.20) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 81,9'unun "*Birlikte bisiklete binmek*" etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

"*Sınıfta birlikte oynamak*" etkinliği için öğrencilerin, %7.7'si (n=103) hiç hoşlanmam, %14.2'si (n=189) hoşlanmam, %39.7'si (n=528) hoşlanırım ve %38.3'ü (n=510) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "*Sınıfta birlikte oynamak*" etkinliğine hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.09) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 78'inin "*Sınıfta birlikte oynamak*" etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

"*Birlikte pikniğe gitmek*" etkinliği için öğrencilerin, %3.8'i (n=50) hiç hoşlanmam, %9.8'i (n=131) hoşlanmam, %36.1'i (n=670) hoşlanırım ve %50.4'ü (n=670) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "*Birlikte pikniğe gitmek*" etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.33) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır.

"*Aynı takımda top oynamak*" etkinliği için öğrencilerin, %4.4'ü (n=58) hiç hoşlanmam, %11.0'i (n=146) hoşlanmam, %39.3'ü (n=522) hoşlanırım ve %45.4'ü (n=604) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "*Aynı takımda top oynamak*" etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.26) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 84.7'sinin "*Aynı takımda top oynamak*" etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

"*Birlikte tiyatroya gitmek*" etkinliği için öğrencilerin, %5.4'ü (n=72) hiç hoşlanmam, %8.3'ü (n=111) hoşlanmam, %36.4'ü (n=484) hoşlanırım ve %49.8'i (n=663) ise çok hoşlanırım yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "*Birlikte tiyatroya gitmek*" etkinliğine çok hoşlanırım ($\bar{x}$ = 3.31) düzeyinde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 86.2'sinin "*Birlikte tiyatroya gitmek*" etkinliği için olumlu tutum belirlediği görülmektedir.

4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 17: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Etkinlik Tercih Formu	A) Kız	664	3.30	0.52	1328	5.54	.00*
	B) Erkek	666	3.14	0.56			
	Toplam	1330					

*P<0.5

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.30$) ile erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.14$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(1328)} = 5.54, p < 0.05$]. Bu bulgu, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha olumlu olmakla birlikte, her iki grubun etkinlik tercih formu toplam puanlarının “çok hoşlanırım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 18: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortala ması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Etkinlik Tercih Formu	A) 3. Sınıf	207	3.36	Gruplar arası	13.455	5	2.691	9.159	.00*	A(C,D, E, F) B(C,D, E, F) C(E) D(E)
	B) 4. Sınıf	219	3.34							
	C) 5. Sınıf	283	3.17							
	D) 6. Sınıf	226	3.23	Gruplar içi	389.013	1324	.294			
	E) 7. Sınıf	219	3.07							
	F) 8. Sınıf	176	3.16							
	Toplam	1330	3.22		402.466	1329				

*P<0.5

Farklı 6 sınıf düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların tutumlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(5-1324)} = 9.159$, $p < 0.05$]. Başka bir deyişle, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, 3.sınıf ile 5, 6, 7 ve 8.sınıf arasında; 4.sınıf ile 5, 6, 7 ve 8.sınıf arasında; 5.sınıf ile 7.sınıf arasında ve 6.sınıf ile 7.sınıf arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, 3.sınıf ($\bar{x}_A = 3.36$) ve 4.sınıfta ($\bar{x}_B = 3.34$) öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin etkinlik tercih formu toplam puanları “çok hoşlanırım” düzeyinde iken, 5.sınıf ($\bar{x}_C = 3.17$), 6.sınıf ($\bar{x}_D = 3.23$), 7.sınıf ($\bar{x}_E = 3.07$) ve 8.sınıf ($\bar{x}_F = 3.16$) öğrencilerinin toplam puanlarının ise “hoşlanırım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, 3.sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencilere yönelik en yüksek düzeyde olumlu tutuma sahipken, 7.sınıf öğrencilerinin ise en düşük düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür (Tablo 18).

4.7. Baba Eğitimi Değişkenin Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 19: Öğrencilerin Baba Eğitimi Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Etkinlik Tercih Formu	A) Hiçbir okul mezunu değil	326	3.18	Gruplar arası	3.112	3	1.037	3.444	.02*	B(A,C) D(A,C)
	B) İlkokul mezunu	536	3.27							
	C) Ortaokul/Lise mezunu	330	3.17	Gruplar içi	399.355	1326	.301			
	D) Yüksekokul mezunu	138	3.27							
	Toplam	1330	3.22		402.468	1329				

*P<0.5

Baba eğitimi değişkeninde, dört farklı eğitim düzeyinde baba bilgilerine sahip normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre oluşturulan grupların tutumlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında babalarının eğitim düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-1326)} = 3.444$, $p < 0.05$]. Başka bir deyişle, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile hiçbir okul mezunu olmayan öğrenciler ve ortaokul/lise mezunu olan öğrenciler arasında; babasının eğitim düzeyi yüksekokul mezunu olan öğrenciler ile hiçbir okul mezunu olmayan öğrenciler ve ortaokul/lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ($p = .02$). Buna göre, babasının eğitim düzeyi ilköğretim ($\bar{X}_B = 3.27$) ve yüksekokul ($\bar{X}_D = 3.27$) mezunu olan normal gelişim gösteren öğrencilerin etkinlik tercih formu toplam puanları “çok hoşlanırım” düzeyinde iken, babasının eğitim düzeyi hiçbir okul mezunu olmayan ($\bar{X}_A = 3.18$) ve ortaokul/lise mezunu ($\bar{X}_C = 3.17$) olan öğrencilerin toplam puanlarının ise “hoşlanırım” düzeyinde olduğu

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, babasının eğitim düzeyi ilkököl mezunu ve yüksekökööl mezunu olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, babasının eğitim düzeyi hiçbir okul mezunu olmayan ve ortaokul/lise mezunu olan öğrencilere göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 19).

4.8. Anne Eğitimi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 20: Öğrencilerin Anne Eğitimi Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann WhitneyU)
Etkinlik Tercih Formu	A) Hiçbir okul mezunu değil	757	653.28	3	2.444	.49	-
	B) İlkökööl mezunu	389	675.07				
	C) Ortaokul/Lise mezunu	139	686.66				
	D) Yüksekökööl mezunu	45	723.02				
	Toplam	1330					

*P<0.5

Anne eğitimi değişkenine göre, farklı dört anne eğitim düzeyi dikkate alınarak oluşturulan normal gelişim gösteren öğrenci gruplarının, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının Kruskal-Wallis sınaı sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 20). Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 2.444$, $p > 0.05$]. Bu bulgu, normal gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir. Ancak grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, annesinin eğitim düzeyi “yüksekökööl mezunu” olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumları en yüksek düzeyde iken, annesinin eğitim düzeyi “hiçbir okul mezunu değil” olan öğrencilerin ise en düşük düzeyde bir olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi düştükçe, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarında veya etkinlik tercih formu toplam puanlarında bir azalma olduğu söylenebilir.

4.9. Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 21: Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısı Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann WhitneyU)
Etkinlik Tercih Formu	A) 8 kişi ve daha fazla	607	682.32	3	3.674	.30	-
	B) 6-7 kişi	468	646.62				
	C) 4-5 kişi	205	673.76				
	D) 3 kişi ve daha az	50	604.12				
	Toplam	1330					

*P<0.5

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerindeki birey sayısı dikkate alınarak oluşturulan dört farklı gruptaki öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının Kruskal-Wallis sinama sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 21). Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, ailelerindeki birey sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=3.674$, $p>0.05$]. Bu bulgu, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerindeki birey sayısının, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir. Ancak grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, ailesindeki birey sayısı “8 kişi ve daha fazla” olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumları en yüksek düzeyde iken, ailesindeki birey sayısı “3 kişi ve daha az” olan öğrencilerin ise en düşük düzeyde bir olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin ailelerindeki birey sayısı düştükçe, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarında veya etkinlik tercih formu toplam puanlarında bir azalma olduğu söylenebilir.

4.11. Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 22: Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Etkinlik Tercih Formu	A) 500 TL'den az	312	3.17	Gruplar arası	1.776	5	.355	1.174	.32	-
	B) 500-750 TL	221	3.26							
	C) 750-1000 TL	303	3.26							
	D) 1000-1500 TL	175	3.20	Gruplar içi	400.692	1324	.303			
	E) 1500-2000 TL	171	3.23							
	F) 2000 TL ve daha fazla	148	3.20							
	Toplam	1330	3.22		402.468	1329				

*P<0.5

Farklı 6 gelir düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin aylık toplam gelir düzeylerine göre oluşturulan grupların tutumlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında, aylık gelir düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(5-1324)} = 1.174$, $p > 0.05$]. Başka bir deyişle, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, aylık gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p = .32$). Ancak katılım düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, aylık geliri 500-750 TL ($\bar{x}_B = 3.26$) ve 750-1000 TL ($\bar{x}_C = 3.26$) olan normal gelişim gösteren öğrencilerin etkinlik tercih formu toplam puanları “çok hoşlanırım” düzeyinde iken, aylık geliri 1500-2000 TL ($\bar{x}_E = 3.23$), 1000-1500 TL ($\bar{x}_D = 3.20$), 2000 TL ve daha fazla ($\bar{x}_F = 3.20$) ve 500 TL’den az ($\bar{x}_A = 3.17$) olan öğrencilerin toplam puanlarının ise “hoşlanırım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, gelir düzeyi en az olan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en düşük düzeyde olan grup olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 22).

4.13. Ailede Engelli Birey Olma Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 23: Öğrencilerin Ailede Engelli Birey Olma Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Etkinlik Tercih Formu	A) Evet	173	644.85	111559.00	96508.000	.45
	B) Hayır	1157	668.59	773556.00		
	Toplam	1330				

*P<.05

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinde engelli birey olma durumlarına göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, grupların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [U=96508.000; P>.05].

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, ailesinde engelli birey olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarının, ailesinde engelli birey olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ailesinde engelli birey olmayan öğrencilerin, ailesinde engelli birey olanlara nazaran özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 23).

4.14. Çevrede Engelli Birey Olma Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 24: Öğrencilerin Çevrelerinde Engelli Birey Olma Durumlarına Göre Etkinlik Tercih Formu Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Etkinlik Tercih Formu	A) Evet	990	3.23	.55	1328	1.55	.12
	B) Hayır	340	3.18	.56			
	Toplam	1330					

*P<.05

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, çevrelerinde engelli birey olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, çevrelerinde engelli birey olan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.23$) ile çevrelerinde engelli birey olmayan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.18$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(1328)} = 1.55, p > 0.05$]. Bu bulgu, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile çevrelerinde engelli birey olma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Çevrelerinde engelli birey olan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, çevrelerinde engelli birey olmayan öğrencilere göre biraz daha olumlu olmakla birlikte, çevrelerinde engelli birey olan öğrencilerin etkinlik tercih formu toplam puanları “çok hoşlanırım” düzeyinde iken, çevrelerinde engelli birey olmayan öğrencilerin ise “hoşlanırım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 24).

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerine göre yapılan analizlerle ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve en son olarak da araştırmacılar ve kaynaştırma eğitiminin paydaşlarına önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde; bağımsız değişken olarak görülen cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailede bulunan birey sayısı, ailelerin ekonomik durumu, ailede engelli birey bulunma durumu ve çevrede engelli birey bulunma durumunun etkili olup olmadığı eğer etkili ise ne kadar etkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre;

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı görülmüştür. Kız öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde etkili olduğu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak; özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, baba eğitim durumu değişkenine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, baba eğitim durumuna göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Babasının eğitim düzeyi ‘ilkokul mezunu’ ve ‘yüksekokul mezunu’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, babasının eğitim düzeyi ‘hiçbir okul mezunu değil’ ve ‘ortaokul/lise mezunu’ olan normal gelişim

gösteren öğrencilere göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, anne eğitim durumu farklı olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Ancak annesinin eğitim düzeyi ‘yüksekokul mezunu’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu; annesinin eğitim düzeyi ‘hiçbir okul mezunu değil’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ailelerindeki birey sayısının farklı olmasının normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmekle birlikte, ailedeki birey sayısı ‘8 kişi veya daha fazla’ olan ailelerde yaşayan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik en yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri ve ailede birey sayısı düştükçe özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum düzeyinin de düştüğü görülmektedir.

Ekonomik durum değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde, ailelerin ekonomik durumu farklı olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın gözlemlenmediği görülmüştür.

Ailesinde engelli birey bulunma durumu değişkenine göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinde engelli birey bulunup bulunmamasının; özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ancak yine de ailesinde engelli birey bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu görülmektedir.

Çevresinde engelli birey bulunma durumu değişkenine göre normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; çevresinde engelli birey bulunan ve bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamakla

birlikte, çevresinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, çevresinde engelli birey bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarına nazaran daha olumlu olduğu görülmektedir.

Genel olarak tüm bulgular değerlendirildiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerinin farklı olmasının, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı; ancak anne eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ekonomik düzey, ailede engelli birey bulunma ve çevresinde engelli birey bulunma değişkenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı görülmüştür. Daha da açmak gerekirse kız öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular Ünal (2010) tarafından uygulanan etkinlik tercih formundan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ünal'a (2010) göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları farklı bir şekilde çıkmaktadır ve bu fark da kızlar lehine anlamlı bir şekilde görülmektedir. Ancak bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Ayrıl ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile tezatlık göstermektedir. Ayrıl ve arkadaşlarının (2013) elde ettiği sonuçlara, göre normal gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkeninin, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünde etkili olarak görülmediği ortaya çıkmaktadır. Normal gelişim gösteren kız öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerin tutumlarına nazaran daha olumlu olmasının; kız öğrencilerin yaşamlarındaki genel tutum ve davranımları ile de uyumluluk arz etmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde etkili olduğu ve normal

gelişim gösteren öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak; özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. 3.sınıf seviyesinde en olumlu tutumun görülmesi bu yaş grubunun, yaşamının henüz başlarında olmasından dolayı yaşamın getirdiği olumsuz duygulara halen kapılmamış olmasına bağlanabilir. Nitekim özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumların 7. sınıf seviyesinde en yüksek düzeye çıktığı görülmektedir. Bu durum, yaşın artması ile beraber olumsuz tutum düzeyinin de arttığını göstermektedir. Yaş ve cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sonuçları farklılık göstermekte, ancak sıklıkla küçük yaştaki çocukların, kız çocukların ve karşı cinsten olanların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir (Ercan ve Haktanır, 2001;Graffi ve Minnes, 1988;Towwfighy-Hooshyar ve Zingle, 1984;akt. Gül, 2014). Öte yandan bu araştırmadan elde edilen bulguların, Ünal (2010) ve Ayrıl ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile tezatlık gösterdiği görülmektedir. Ayrıl ve arkadaşlarına (2013) göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş grubu yükseldikçe; kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinde az miktarda olsa azalma görülmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Yine Ünal'ın (2010) elde ettiği bulgulara göre 3.,4., ve 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular normal gelişim gösteren öğrencilerin, baba eğitim durumu değişkenine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumların anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır ve babasının eğitim düzeyi 'ilkokul mezunu' ve 'yüksekokul mezunu' olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, babasının eğitim düzeyi 'hiçbir okul mezunu değil' ve 'ortaokul/lise mezunu' olan normal gelişim gösteren öğrencilere göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, anne baba tutumları üzerinde yaş, "eğitim düzeyi", cinsiyet, mesleki statü ve yakın bir çevrede engelli bir tanıdığın olup olmaması gibi değişkenlerin etkili olduğunu (Küçük ve Kanık-Richter,1994;Fırat,1994;Rosenbaum, Armstrong ve King,1987;akt.Gül,2014) ortaya koymaktadır. Çocukların tutumlara sahip olarak doğmadıkları, tutumlarını sonradan öğrendikleri (Kağıtçıbaşı,1988) ve ilk tutumlarını

da büyük ölçüde anne babalardan aldıkları bilinmektedir. Normal şartlarda diğer değişkenlerin eşit olduğu bir durumda, baba eğitim durumu yükseldikçe normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha fazla olumlu çıkması beklenebilir. Ancak bu araştırmada; baba eğitim durumunun farklı olması, her ne kadar normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının farklı olması gibi sonuçları ortaya koymuşsa da baba eğitim düzeyinin sıralı bir şekilde artmasının; özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumluluk düzeyinin de sıralı bir şekilde artmasını sağlamadığı görülmektedir.

Anne eğitim durumu farklı olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı herhangi bir farkın oluşmadığı ancak annesinin eğitim düzeyi ‘yüksekokul mezunu’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu; annesinin eğitim düzeyi ‘hiçbir okul mezunu değil’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Annelerin çocukların gelişimi ve eğitimindeki rolü düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen bulguların önemi daha iyi anlaşılabilir. Çünkü her ne kadar istatistiksel olarak farklı anne eğitim düzeylerine sahip olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de, annesinin eğitim düzeyi ‘yüksekokul mezunu’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu; annesinin eğitim düzeyi ‘hiçbir okul mezunu değil’ olan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının en düşük düzeyde olduğu bu bulgularla ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim düzeyinin artmasının, yetiştirdikleri çocukların kendi dışındaki çocuklara özellikle de özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının daha empatik, daha kabullenici ve daha paylaşımcı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında, ailelerindeki birey sayısının farklı olmasının normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştü ama en kalabalık ailelerde yaşayan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik en olumlu

tutumları sergiledikleri ve ailedeki birey sayısı düştükçe olumsuz tutum düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Kalabalık ailelerde yetişen çocukların çeşitli yoksunluk durumlarını daha fazla yaşadıkları dolayısı ile empati duygularının daha fazla gelişebildiği bu yüzden de kalabalık ailelerde yaşayan normal gelişim gösteren öğrencilerin, daha fazla olumlu tutum sergilemelerinin son derece doğal olduğu düşünülmektedir.

Ekonomik durum değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde, ailelerin ekonomik durumu farklı olan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın gözlemlenmediği ancak özel gereksinimli öğrencilere yönelik en olumsuz tutumlara sahip grubun en alt gelir grubundaki normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştı. Kendileri de bir yoksunluk durumu yaşayan en alt gelir grubundaki bu öğrencilerin, başka bir alanda yoksunluk yaşayan öğrencilere karşı, olumsuz tutum sergilemeleri oldukça dikkat çekicidir. Ayral ve arkadaşları (2013) tarafından, ekonomik durum ile özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlar üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında ise; gelir grubu en alt olan normal gelişim gösteren öğrenci grubunun, kaynaştırma öğrencilerine yönelik en yüksek sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmektedir.

Ailesinde engelli birey bulunma durumu değişkenine göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinde engelli birey bulunup bulunmamasının; özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmaması ancak ailesinde engelli birey bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran daha olumlu olarak ortaya çıkması da düşündürücüdür. Ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumsuz çıkması; bu öğrencilerin, yaşamının büyük bir bölümünü engelli bir aile bireyi ile geçirmenin getirdiği bir bıkkınlıkla tutum geliştirmelerine bağlanabileceği düşünülmektedir. Bu durum, bu öğrencilerin zaten yaşamının büyük bir bölümünde engelli bir bireyle yaşayıp ayrıca okulda da bir engelli öğrenci ile zaman geçirmek istememeleri ile ifade edilebilir.

Çevresinde engelli birey bulunma durumu değişkenine göre; çevresinde engelli birey bulunan ve bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel

gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ancak yinede çevresinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, çevresinde engelli birey bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarına nazaran daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştı. Bu bulgular, ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumsuz çıkması durumu ile ilk anda bir çelişki olarak görünmektedir. Ancak bu durum, normal gelişim gösteren öğrencinin çevresinde bulunan engelli bireyden dolayı yaşamının çok fazla etkilenmemesi ama ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencinin yaşamının çok fazla etkilenmesi ile açıklanabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin uygulayıcıları ve kaynaştırma eğitimi alanında akademik çalışma yapacak olan araştırmacılara öneriler bulunmaktadır.

5.3.1. Uygulamacılar için Öneriler

Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda araştırma süreci boyunca görülen aksaklıklar göz önünde bulundurularak aşağıdaki hususlarda çalışmaların yapılmasının, kaynaştırma uygulamasının başarı düzeyinin artıracığı düşünülmektedir.

- Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda, normal gelişim gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilinçsiz olduğu gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli olmanın ne olduğu ve kaynaştırma uygulamasının amaçlarının neler olduğu hususlarında öğrencileri bilgilendirici seminerlerin yapılmasının, kaynaştırma uygulamasının başarısını arttıracığı düşünülmektedir.
- Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıfların sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler yolu ile eğitilmelerinin kaynaştırma uygulamasının başarısını arttıracığı düşünülmektedir

- Kaynaştırma uygulamasına dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerine verilecek özel eğitim desteğinin özel rehabilitasyon merkezlerinden çok okulların kendi bünyelerinde oluşturulacak destek eğitim odalarında verilmesinin, kaynaştırma eğitiminin başarı düzeyini arttıracaktır.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin özel gereksinimli öğrenci aileleri ile daha sık bir araya getirilmesinin kaynaştırma uygulamasının başarı düzeyini arttıracığı düşünülmektedir
- Hem normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin hem de özel gereksinimli öğrenci ailelerinin aile eğitimi programları yoluyla eğitilmelerinin kaynaştırma uygulamasının başarı düzeyini arttıracığı düşünülmektedir.
- Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların, öğrenci mevcutlarının yönetmeliklerde ön görülen sınırlarda tutulması, bu sınıflarda eğitim verecek sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin biraz daha arttırılmasını sağlayacaktır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma süreci boyunca özellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları üzerinde çok fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları ve bu öğrencilerin anne ve babalarının tutumlarının da dâhil edileceği araştırmaların yapılması, kaynaştırma uygulaması alanında görülen aksaklıkların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.
- Ailesinde engelli birey bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını daha derinlemesine inceleyecek araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki aileler de yaşayan özel gereksinimli bireylerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştıracak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- 1961 Anayasası. <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>, (03/01/2015 tarihinde alınmıştır.)
- Ardıç, A.(2010). *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği*. 1.Baskı,23-25, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Ataman, A. (2002).*Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Roller ve Yetiştirme Sorunları*. 11.Özel Eğitim Kongresi.1.Baskı,17-18, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Ataman, A.(2012).*Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Ünite 1 Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri, Anlamı ve Amaçları*. 1.Baskı,11-12, Ankara: Vize Yayınları.
- Ataman, A.(2013).*Özel Eğitim. Ünite 1 Özel Eğitimin Anlamı ve Amaçları*. 1. Baskı, 4-5,Ankara: Vize Yayınları.
- Ayral, M.,Özcan Ş., Can, R.,Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K.(2013). Normal gelişim gösteren öğrencilerin bakışını etkileyen etkenler. *23.Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.<http://mebk12.meb.gov.tr/meb>.(15.01.2015 tarihinde alınmıştır).
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G.(2011).*Kaynaştırma*.6.Baskı, 11-12,26-58,Ankara: Kök Yayınları.
- Batu, S.(2014).*Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Kaynaştırma ve Destek özel Eğitim Hizmetleri*.9.Baskı, 89-104,Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y.(2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5,(33-50)
- Baykoç, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*.1.Baskı, 20-22, Ankara: Ertem Matbaası.
- Baykoç, N. ve Şahin, S., (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi*,1.Baskı, 35-36, Ankara: Ertem Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş.,Çakmak Kılıç, E.,Akgün, Ö.,Karadeniz, Ş.,Demirel, F. (2014).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 16.Baskı, 85,Ankara:Pegem Yayınları

- Cavkartay, A.(2014).*Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*.9.Baskı, 5-6,Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, Ç.(2010).19. ve 20.Yüzyıllarda Avrupa’da zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi tarihi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,1(6).
- Çifci, İ.,Yıkılmış, A. ve Altun, A.S.(2002). *Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırılmış Öğrencilere Yönelik Pekiştireç Kullanma Durumlarının Belirlenmesi*.11.Özel Eğitim Kongresi.207-215,Konya.
- Çifçi Tekinarslan, Ö.,Tuş, Ö.(2013).Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,35,151-165.
- Enç, Çağlar ve Özsoy, (1981). *Özel Eğitime Giriş*.2.Baskı,1-29,Ankara: Sevinç Matbaası
- Eripek, S.,Çolak, A.ve Yücesoy, Ş. (2002).*Türkiye’de Özel Eğitim Araştırmaları*.11.Özel Eğitim Kongresi.1.Baskı,11-12, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, N.(2004).İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*.5(2),79-88.
- Gözün, Ö.ve Yıkılmış, A.(2004)Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*.5(2),65-77.
- Gül, S. O. (2014). *Engellilere Yönelik Tutumlar*.2.Baskı,49-67,Ankara:Vize Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*.1.Baskı,4-5,Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F.(2014). *Eğitim Bilimine Giriş*.1.Baskı,4-6,Ankara; Pegem Akademi Yayınları.
- İnsan Hakları Beyanamesi.www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari.(19/12/2014 tarihinde alınmıştır.)
- Kağıtçıbaşı, Ç.(1988). *İnsan ve İnsanlar*.9.Baskı,83-100,İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 12. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

- Kargın, T.(2004).Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), (1-13).
- Kuz, T.(2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi. Uzmanlık Tezi*.1.Baskı, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Metin, N.(2011).Kaynaştırma-Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. 1.Baskı, 20-22, 89-104,Ankara: Ertem Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, www.mevzuat.meb.gov.tr, (22.01.2015 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, www.mevzuat.meb.gov.tr, (22.01.2015 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*, www.mevzuat.meb.gov.tr, (02.12.2014 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Strateji Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri, s.36, sgb.meb.gov.tr/istatistik, (23.01.2015 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2015. *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. www.meb.gov.tr, (03/01/2015 tarihinde alınmıştır.)
- Özdemir, S.(2012).*Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Ünite 5 Kaynaştırma Eğitiminde Sosyal Uyumun Desteklenmesi. 1.Baskı,103-125, Ankara: Vize Yayınları.*
- Özen, A.,Cavkaytar, A. (2013). Özel Eğitim Ünite 3 Ailelerle İşbirliği ve İletişim. 37-39,48-49. Ankara. Vize Yayıncılık.
- Öztürk, M.(2015). <http://candaozurolmaz.org/mustafa-ozturk-yazilari>, (30/01/2015 tarihinde alınmıştır.)
- Özyılmaz, Ö.(2013). *Türk Milli Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*.4.Baskı, 2-3, Ankara; Pegem Akademi Yayınları.
- Sadioğlu,Ö.,Batu,E. S. ve Bilgin A.(2012).Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,25(2),399-432.
- Sargın, N.(2002).*Anasınıfında Bulunan Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma*.11.Özel Eğitim Kongresi.1.Baskı,99-100, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Sart, H.Z.,Ala, H.,Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F.K.(2004).*Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?eğitimciye öneriler.XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri,Malatya.*
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2012).*İlköğretimde Kaynaştırma. Uygulamaları.2.Baskı,49-68, Ankara: Kök Yayınları*
- Şafak, P.(2012).*Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Ünite 6 Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Eğitim Ortamlarının Hazırlanması. 1.Baskı,128-131, Ankara: Vize Yayınları.*
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). tez.yok.gov.tr. 294452. Çukurova Üniversitesi, Adana
- Wikipedia (2014).*1776 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi.* http://tr.wikipedia.org/wiki/1776_Amerikan_Bağımsızlık_Bildirgesi. (26.12.2014 tarihinde alınmıştır).
- Wikipedia (2014).*1789 Fransız İnsan ve Yurttaşlık Bildirisi.*http://tr.wikipedia.org/wiki/1789_Fransız_İnsan_ve_Yurttaşlık_Bildirisi.(26.12.2014 tarihinde alınmıştır).
- Vural, S., Yücesoy, Ş.(2003-2004).Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa birliğine uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.4. Yayınları.
- Yılmaz, N.(2014). *İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Taciz (Mobbing) uygulamaları.* Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Yücesoy Özkan, Ş. ve Kaya, Ö.(2013).*Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi, Destek Özel Eğitim Hizmetleri.Tıbbi ve Eğitsel Rehabilitasyon.1.Baskı,121-148,Ankara:Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.*

EKLER

EK-1 ETKİNLİK TERCİH FORMU

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

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

EK-2 SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİ BELİRLEME ANKETİ

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruları içinde yetiştiğiniz aileyi göz önüne alarak yanıtlayınız.

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Okulun Adı:
4. Sınıfı: ☐ 3.sınıf ☐ 4.sınıf ☐ 5.sınıf ☐ 6.sınıf ☐ 7. Sınıf
☐ 8.sınıf
5. Ailede kaçınıcı çocuksunuz:
6. Anne ve babanız: ☐ Birlikte ☐ Boşandı ☐ Ayrı yaşıyorlar
7. Babanız: ☐ Sağ ☐ Ölü
8. Anneniz: ☐ Sağ ☐ Ölü
9. Babanız: ☐ Öz ☐ Üvey
10. Anneniz: ☐ Öz ☐ Üvey
11. Babanızın öğrenim durumu:
☐ a. Hiçbir okul mezunu değil ☐ d. Yüksekokul mezunu
☐ b. İlkokul mezunu ☐ e. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)
☐ c. Ortaokul/ Lise mezunu
12. Annenizin öğrenim durumu:
☐ a. Hiçbir okul mezunu değil ☐ d. Yüksekokul mezunu
☐ b. İlkokul mezunu ☐ e. İleri eğitim görmüş (doktora, mastır)
☐ c. Ortaokul/ Lise mezunu
13. Babanızın mesleği:
☐ a. İşçi (Toprak, sanayi vb.) ☐ b. çiftçi (kendi toprağında) ☐ c. Memur
☐ d. Esnaf / Tüccar ☐ e. Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
14. Annenizin mesleği:
☐ a. Ev hanımı ☐ b. çiftçi (kendi toprağında) ☐ c. Memur
☐ d. Esnaf / Tüccar ☐ e. Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
15. Ailenizdeki birey sayısı (siz, anneniz- babanız ve kardeşleriniz evlenenler dâhil):

- ☐ a. 8- daha fazla kişi ☐ c. 4-5- kişi
☐ b. 6-7 kişi ☐ d. 3 kişi

16. Oturduğunuz ev:

- ☐ a. Kira ☐ b. Kendimize ait ☐ Lojman

17. Ailenizin ortalama aylık geliri:

- ☐ a. 500 TL' den az ☐ c. 750-1000 TL ☐ e. 1500-2000 TL
☐ b. 500-750 TL ☐ d. 1000-1500 TL ☐ f. 2000 ve üstü

18. Ailenizde engelli birey var mı?

- ☐ Evet ☐ Hayır

19. Çevrenizde engelli birey var mı?

- ☐ Evet ☐ Hayır

EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZİN ONAYI

Sayın Murat GÜMÜŞ;

Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisi başlıklı tezimde kullanmış olduğum Etkinlik Tercih Formu'nu yapacağınızda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar diliyorum.

Doç.Dr. İlknur Çifci Tekinarslan

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

BOLU

From: sumur79@hotmail.com

To: ilknur_cifci@hotmail.com

Subject: Ölçek Kullanma İzni

Date: Mon, 5 Jan 2015 10:06:40 +0000

Sayın hocam saygılar sunuyorum. Ben Murat GÜMÜŞ. Şırnak ÜniversitesiCizre Meslek Yüksekokulu Sosyal hizmetler ve Danışmanlık Bölümünde öğretim görevlisiyim. Kaynaştırma eğitimi gören öğrenciler üzerine yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Sizlerin

Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi isimli tezini okudum. Tezimde sizin Türkçeye uyarladığınız Normal çocuklara uygulanan' Etkinlik tercih formu 'nu müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılar sunuyorum.

**EK-4 ŞIRNAK MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN ANKET
UYGULAMA İZİN YAZISI**

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/01/2015-128



T.C.
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :64529176-044/
Konu :Anket Çalışması

Sayın Öğr. Gör. Murat GÜMÜŞ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere hazırlamış olduğunuz "İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yaklaşımlarının İncelenmesi" konulu anketi, Şırnak İli ve ilçe ilkokul ve ortaokullarda uygulama talebiniz, Şırnak Valiliği'nin 16.01.2015 tarih ve 520645 sayılı 'Olur' ile uygun görülmüş olup İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.01.2015 tarih ve 589052 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Gürol OKAY
Rektör Yardımcısı

EK :
İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün İlgili Yazısı ve Ekleri (3 syf.)

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜROL OKAY (Rektör Yardımcısı 2 (Prof. Dr. Gürol OKAY) - Rektör Yardımcısı) 22/01/2015 16:02
Evrak Doğrulamak İçin : http://ebys.sirmak.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL9B73E

Cuhuriyet Mah. Atatürk Cad. Şırnak İş Merkezi Kat :4
Merkez/Şırnak
Telefon: 0486 216 82 40
E-Posta: okelem@sirmak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: G.Kara
Faks: 0486 216 82 43
Elektronik Ağ: www.sirmak.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61543340/44/589052
Konu: Anket Çalışması-Murat GÜMÜŞ

19/01/2015

ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :a) 23/12/2014 tarihli ve 2590 sayılı yazınız.
b) 16/01/2015 tarihli ve 61543340/44/520645 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Cizre Meslek Yüksek Okulunda görevli öğretim görevlisi Murat GÜMÜŞ'ün tez çalışmasına esas olmak üzere; İlimiz merkez ve ilçe ilkökul ve ortaokullarda "İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yaklaşımlarının İncelenmesi Şırnak İli Örneği" konulu anketin uygulanması ilgi (b) sayılı Valilik Onayı ile uygun görülmüş olup, ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet ALAGÖZ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ :

1. İlgi (b) sayılı Valilik Onayı (1 sayfa)
2. Araştırma ve Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
2.8.11ak.22801....

Adres : Cumhuriyet Mah. T.C. Ziraat Bankası Karşısı Merkez /ŞIRNAK
Elektronik Ağ: sirmakmem@meb.gov.tr
E-posta: arge73@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet USLU Şef
Tel: (0 486) 2161560-Dahili -155
Faks: (0486) 2161553

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d106-2f08-3509-95aa-0294 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5 ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı:** Murat GÜMÜŞ
2. **Doğum Tarihi:** 12/12/1979
3. **Unvanı:** Öğretim Görevlisi
4. **Öğrenim Durumu:** Lisans
5. **Mail :** sumur79@hotmail.com

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Sosyoloji	Fırat Üniversitesi	2001
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Zirve Üniversitesi (Devam ediyor)	

Yüksek Lisans Tezi:

İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi (Şırnak İli Örneği)