

81530

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM
ANABİLİM DALI

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN
DİĞER ÇOCUKLARLA İLETİŞİMİ VE KAYNAŞTIRILMASI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

81530

Yüksek Lisans Tezi

Derya Öcal

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMAN T.A.Ş.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. İrfan Erdoğan

Ankara-1999

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM
ANABİLİM DALI

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN DİĞER ÇOCUKLARLA
İLETİŞİMİ VE KAYNAŞTIRILMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Yüksek lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İrfan Erdoğan

Tez Jürisi Üyeleri

Prof. Dr. Korkmaz ALEMDAR

K. Alemdar

Doç. Dr. Asker KARTARI

Asker Kartarı

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

İrfan Erdoğan

781530

Tez Sınavı Tarihi: 19.10.1999

ÖNSÖZ

Zihinsel engelli çocukları konu alan bu çalışmada karşı karşıya kaldığım en çetin sorunlar, toplumumuzun geçmişten beri süregelen, zihinsel engelli çocukların görmezden gelinmesi ve dışlanmasına dayanan yaklaşımı idi. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi konusunda beni harekete geçiren, zihinsel engelli çocukların görmezden gelinmesi, bu çocukların ve ailelerinin dışlanması gibi sorunların çözümlenebilmesine küçük de olsa bir katkımlı olabilirse; bu beni mutlu kılacaktır.

Pek çok alanla boyutlandırabileceğimiz zihinsel engellilik konusunun tıbbi (sağlık/genetik), psikolojik (gelişimsel/bilişsel), eğitsel boyutlarda ele alınması için gerekli olan uzmanlıktan yoksun olmama karşılık; lisans ve yüksek lisans eğitim sürecine dahil olduğum iletişim bilimine dayanarak sorunu tespit etmeye ve çözümlemeler yapmaya çalıştım. Buna karşın çalışmada eksiklik ve hatalar varsa tüm sorumluluk bana aittir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde bana destek olan pek çok kişiye teşekkür borçluyum. Çalışma boyunca bitmeyen özverisi ve sabrıyla bana yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN'a özel olarak teşekkür ederim. Konuyla ilgili teorik sorunlarım karşısında, bilim kadınlığının dışında bir yol gösterici olarak da yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Nazmiye ERDOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmama yönelik kaynakları teminde yardımcı olan Muharrem KOÇ'a, hatalarımı ve eksikliklerimi düzeltmede bana gece gündüz destek olan sevgili kardeşlerim Deniz ve Defne ÖCAL'a; çalışmaya yönelik idari sorunlarda sürekli destek olan Serpil BAYRAM'a ve tezin düzenlenmesi sırasında emeği ile dostluğunu bir arada sergileyen Adem ÖZKAN'a en içten teşekkür ederim.

Kendilerine teşekkürden çok minnettarlığımı belirtmem gereken iki kişi bulunmaktadır: Gösterdikleri destek ve anlayışı unutamayacağım babam Hamdi ÖCAL ve annem Emine ÖCAL'a bana güç veren maddi ve manevi katkılarından dolayı şükran borçluyum.

Derya ÖCAL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ	iv
GİRİŞ: SORUN, AMAÇ VE ÖNEM	1
I. BÖLÜM	
İLGİLİ İNCELEMELER	11
I. 1. Zeka Nasıl İşler ?	11
I. 2. Engellilik ve Zihinsel Engeller	13
I. 3. Kaynaştırma Eğitimi Üzerine İncelemeler	39
II. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE	49
II. 1. Tutumlar ve Tutumların Gelişimi	54
II. 2. Tutumların Değiştirilmesinde İhtişimin Rolü	62
II. 3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar	68
II. 4. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimi ve Sosyalleşmesi	74
II. 5. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi	89
II. 5. 1. Ayrıışık Eğitim	90
II. 5. 2. Entegratif-Kaynaştırma Eğitimi	92
III. BÖLÜM	
ARAŞTIRMA SORUSU VE HİPOTEZLER	98
III. 1. Kuramsal ve İşlevsel Tanımlamalar	98
III. 2. İncelemelerin Gerekçesi, Araştırma Sorusu ve Hipotezler	108
IV. BÖLÜM	
YÖNTEM	116
V. BÖLÜM	
BULGULAR	123
V. 1. Niteliksel İnceleme	123
V. 1. 1. Çeşitli Ülkelerde Kaynaştırma Programları	124
V. 1. 1. a. Amerika Birleşik Devletleri	124
V. 1. 1. b. Danimarka	133
V. 1. 1. c. İngiltere	136
V. 1. 1. d. Kanada	140
V. 1. 1. e. Tanzanya	143
V. 1. 1. f. Fransa	145
V. 1. 1. g. Almanya	147

V. 1. 1. h. Japonya	148
V. 1. 2. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi	149
V. 2. Niceliksel İnceleme	154
V. 2. 1. Araştırma Hipotezleriyle İlgili Bulgular ve Hipotezlerin Test Edilmesi	154
V. 2. 2. Kaynaştırma Projesiyle İlgili Uzmanların Konuya Yönelik Değerlendirmeleri	181
VI. BÖLÜM	
DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	185
KAYNAKÇA	199
EKLER	211
ÖZET	218
SUMMARY	219



TABLOLAR VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo Başlığı	Sayfa
Tablo 1. Zihinsel Engelliliğin Gruplandırılması	35
Tablo 2. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri	37
Tablo 3. Ankara İlinde Kaynaştırma Eğitimi Gören Zihinsel Engelli Çocuklar ...	120
Tablo 4. Ülkemizde Özel Eğitim Veren Kurum Sayısı	151
Tablo 5. Araştırma Grubunun Eğitim Düzeyi	155
Tablo 6. Araştırma Grubunun Mesleki Dağılımı	156
Tablo 7. Soru 1'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	158
Tablo 8. Soru 2'ye Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	158
Tablo 9. Soru 3'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	159
Tablo 10. Soru 4'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	159
Tablo 11. Soru 5'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	160
Tablo 12. Soru 6'ya Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	161
Tablo 13. Soru 7'ye Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	161
Tablo 14. Soru 8'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	162
Tablo 15. Soru 9'a Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	163
Tablo 16. Soru 10'a Verilen Cevapların Frekans Dağılımı	163
Tablo 17. Ailelerin Öğretmenlerden Birincil Beklentileri	166
Tablo 18. Öğretmenlerin Ailelerden Birincil Beklentileri	169
Tablo 19. Rotated Component Matrix Testi	172
Tablo 20. Faktör Analizi Testi	173
Tablo 21. Aileler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi	175
Tablo 22. Aileler İçin Eğitim Genel İndeksi	175
Tablo 23. Normal ve Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Tutumlarının Karşılaştırılması	175
Tablo 24. Öğretmenler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi	176
Tablo 25. Öğretmenler İçin Eğitim Genel İndeksi	177
Tablo 26. Normal ve Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması	177
Tablo 27. Normal Çocuklarla İlişkidekiler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi	178
Tablo 28. Normal Çocuklarla İlişkidekiler İçin Eğitim Genel İndeksi	178
Tablo 29. Normal Çocuk Sahibi Aileler ile Normal Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması	179
Tablo 30. Zihinsel Engelli Çocuklarla İlişkidekiler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi	180
Tablo 31. Zihinsel Engelli Çocuklarla İlişkidekiler İçin Eğitim Genel İndeksi	180
Tablo 32. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerle Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması	181
Tablo 33. Zihinsel Engelli Çocukların Birincil Problemleri	182
Tablo 34. Zihinsel Engelli Çocukların İkincil Problemleri	183

Şekil Başlığı	Sayfa
Şekil 1. Kişisel Tutumların Davranış Haline Dönüştürülmesi Modeli	59
Şekil 2. Araştırma Grubu Yaş Dağılımı	157
Şekil 3. Normal Çocuk Sahibi Aileler İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi	170
Şekil 4. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aileler İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi	170
Şekil 5. Normal Sınıf Öğretmenleri İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi	171
Şekil 6. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenleri İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi	171
Şekil 7. Öğretmenlerin Diğer Çocuklarla Karşılaştırıldığında Zihinsel Engelli Çocuklarla İletişimi	184
Şekil 8. Öğretmenlerin Diğer Ailelerle Karşılaştırıldığında Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerle İletişimi	184



GİRİŞ: SORUN, AMAÇ VE ÖNEM

İnsanın varoluşu ile birlikte, kendisi ve çevresiyle iletişimi de başlar. İnsanın kendisi ile iletişimi, kendi varlığını anlaması, kendi varlığının farkında olması ve kendini bilmesidir. Başlangıçta sadece kendisi ile iletişim kurmakta olan insan bir adım daha ileri giderek, kendi dışındaki fiziksel çevreyle iletişime girer; ilişkilerine diğer insanları da katar. Dilin kullanımıyla birlikte ise, toplumsal ilişkilerin anlamlandırılması ve yürütülmesi sağlanmaktadır. Toplumsal yaşamın bir parçası olan engelli insanlar da bütün bu ilişkilerin ve iletişimin içindedirler ve parçasıdırlar.

İnsanların günlük yaşamlarını sürdürmeleri, kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmaları iletişim çerçevesinde gerçekleşir. Bu çerçeveden hareketle, **Zihinsel Engelli Çocukların Diğer Çocuklarla İletişimi ve Kaynaştırılması Üzerine Bir İnceleme** başlıklı yüksek lisans tezi, ülkemizdeki zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim sorunlarını ele almayı amaçlamaktadır.

Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlar ile oluşabilecek önyargılar, bu çocukların sorunlarının katlanarak artmasına yol açabilmektedir (Eripek, 1996). Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve bu çocuklara yönelik algı, davranış ve tutumlar sorunun incelenmesi gereken bir yönünü oluştururken; zihinsel engelli çocuklara sunulan eğitim hizmeti de diğer yönünü oluşturmaktadır. Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinin önünde sosyal normlar, yasal düzenlemeler, bu çocuklar hakkında bilgisizlik ile toplum olarak onlarla iletişimden kaçınma engel teşkil etmektedir (Sucuoğlu, 1991).

Zihinsel engelli çocuklar, gerek kişilerarası iletişim alanında, gerekse çocuk psikolojisi alanında uzun süre araştırma konusu olarak ele alınmamışlardır. Bu eksiklik uygulamaya da yansımış, toplumsal ilgisizlik zaman zaman yok sayma derecesine değin ulaşmıştır. Zihinsel engellilere yönelik gerek hukuki düzenlemelerde, gerekse –ki bu nokta daha büyük önem taşımaktadır- pratik yaşamdaki uygulamalarda güncelliğini ve geçerliliğini yitirmiş pek çok yaklaşım hala benimsenmektedir (Eripek, 1991). Yukarıda sıralanan başlıca sorunlar, zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve eğitimi ile ilgili araştırmalara gerek duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim sorunları ile bu sorunların nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amaçlarından birisi de bu gereksinimin giderilmesine katkıda bulunmaktır.

Eğitimlerindeki eksiklikler ve iletişimlerdeki sorunlar zihinsel engelli çocukların zihinsel faaliyet yeterliliğine sahip çocuklarla ilişkilerinin incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde, konuyla ilgili araştırmalar halen yeterli değildir. Bu durum konu üzerine yapılmış olan bu çalışmanın acilliğini ortaya koymaktadır.

Toplum içinde yaşam ve sosyalleşme, iletişim ile anlam bulmaktadır. İletişim, herhangi iki bireyin rollerinin, çelişki, çatışma ve paylaşımlarının ifade edildiği kişilerarası boyuttan uluslararası güç ve egemenliğin sergilendiği boyuta değin çeşitlilik gösterir. Engelli bireyler ve zihinsel engelli çocuklar da toplumun birer parçası olarak iletişime girer, iletişimi sürdürür ve rollerinin gereğini yerine getirirler. Araştırmalar (Putnam, 1995; Mc Millan, 1982; Ringlaben ve Price, 1981), zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinin ve toplumla iletişimlerinin olabildiğince erken başlatılmasının gerekliliği ve bunun gelecekte karşılaşılabilecekleri

uyum problemlerini en aza indirgeyeceği ve bu sayede toplumsal ilişkilerinde başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Bununla ilgili olarak, engelli çocukların günlük yaşamlarında (aile, okul, dinlenme, eğlenme çevreleri gibi) çeşitli örgütlü mekanlardaki ilişkileri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sorunların üzerinde durulmasını gerektirmektedir.

Dikkatle incelenmesi gereken; ancak ülkemizde geri planda kalan bir başka husus da engelli çocukların ailelerinin sorunlarıdır. Araştırmalara göre (Bailey, 1994; Vitello ve Soskin, 1985), toplumsal iletişim ve şekillenmeler, engelli çocukların ailelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Aile, engelli çocuğu geçici ya da kısa süreli olabileceği gibi, ömrü boyunca da kabullenmeyebilir. Karmaşık duygular içerisindeki ebeveynler ait oldukları çevrenin acıma ve alaylarından, toplumsal statü kaybından, bu durumun kendi eksiklikleri veya hataları gibi algılanmasından ve diğer normal gelişim özellikleri gösteren çocuklarının gelecekte yaşayacakları sorunlardan dolayı çekingenlik sergileyerek çocuklarını saklama yoluna gidebilirler. Bu davranış şekli çocuğun toplumdan izole edilmesine, gelişimini sağlayıcı bakım ve eğitim kapsamına alınmasında gecikmeye yol açabilir. Zamanla zihinsel engelli çocuğa sahip aileler, toplumdan soyutlanabilmekte; zihinsel engelli çocuğun hiçbir zaman eğitilemeyeceği, diğer çocuklar gibi olamayacağı kanısı oluşan aileler normal yaşam sürecinden kendi istekleriyle uzaklaşabilmektedirler. Bütün bunlar, engelli çocukların yaşam ortam ve koşullarını oldukça daraltıcı ve engelleyici bir duruma koşullar hazırlayabilir. Bu bağlamda, ailelerin yukarıda sözü edilen konularda incelenmesi gerekliliği ön plana çıkmakta ve çalışmalar, hem akademik hem de politika saptama ve uygulama koşullarında önem kazanmaktadır. Çalışmanın önde gelen amaçlarından birisi de zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerin sosyal

ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlar ile günlük yaşam içerisinde bu sorunlarını ifade etme biçimlerinin incelenmesidir.

Sorun, sadece zihinsel engelli çocuk ve ailesinin sosyal çevreyle iletişimlerinde karşımıza çıkmamaktadır. Zihinsel engelli çocukların karşılaştıkları bir diğer ciddi sorun da bu çocukların eğitimleri sırasında yaşananlardır. Engelli bireylerin sorunlarını daha aza indirmek için pek çok ülkede “özel eğitim” olarak tanımlanan bir eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir. Dünya Sağlık Teşkilatı verilerine göre gelişmiş ülkelerdeki toplam nüfusun % 10'unu, gelişmekte olan ülkelerdeki toplam nüfusun ise % 12'sini engellilerin oluşturduğu tahmin edilmektedir. Dünya genelinde engellilerin % 1'inin sürekli akıl hastalığı olanlar, % 2'sinin eğitilebilir zihinsel engelliler, % 0.3'ünün öğretilebilir zihinsel engelliler ve % 1'inin uyumsuzlar olduğu varsayılmaktadır (Unicef Türkiye, 1996). Bu oranlar esas alındığında; Türkiye’de 1990 Genel Nüfus Sayımına göre 4 - 18 yaş grubunda yaklaşık 3 milyon civarında özel eğitim ihtiyacı olan (engelli) çocuk bulunduğu tahmin edilmektedir. Ancak toplum içerisindeki engellilerin nicel çokluğuna rağmen gerekli hizmetler verilmemekte; engelli bireylerin sorunları umursanmamakta ve göz ardı edilmektedir (Eripek, 1991). Zihinsel engelli çocukların eğitim görmelerinin onların sosyalleşmeleriyle ilişkili olduğu varsayımından hareketle; konu üzerine çalışmalar yapılması, bu alandaki boşluğu dolduracak bir adım olarak nitelenmektedir.

Bundan dolayı, çalışmanın bir diğer boyutunu da zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ile doğrudan bağlantılı olan ve büyük önem taşıyan eğitimleri oluşturmaktadır. Engelli çocukların eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar iletişim ve etkileşimlerine dikkati çekmektedir. Egemen yapı için işlevsel olan örgün

eğitim yoluyla günlük yaşam pratiklerinin aktarılması ve kazandırılması faaliyetlerinde dahi, zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan bireyler, uzun yıllar dünya genelinde dikkate alınmamışlardır (Eripek, 1991). Formal eğitim olarak da adlandırılan bu eğitim sürecine zihinsel engelli çocukların, engelli olmayan diğer çocuklardan daha fazla ihtiyaçları olmasına karşın; yirminci yüzyılın başlarına değin zihinsel engellilerin eğitim amacı ile bir okula gitmelerini sağlayacak yasal düzenlemeler bile söz konusu olmamıştır. Ancak engelli bireylerin toplumsal üretim ilişkilerinden dışlanmasının yarattığı sorunlar zamanla sivil toplum örgütlerinin harekete geçmeleri ve kitlelerin sorunu dikkate almasıyla sonuçlanmış ve gerek bedensel gerekse zihinsel engellilere yönelik örgün eğitim programları geliştirilmiştir. 1950 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Zihinsel Engelli  ocuklar Kurumu (NARC)'nin kurulması, takip eden süreçte de Avrupa'da yaygınlaşan özel eğitim programları, zihinsel engelli çocuklara formal eğitim hakkı tanınmasının doğal sonucudur. Engelli  ocukların akranlarıyla bir arada eğitim görmelerini amaçlayan kaynaştırma programları ise, bu çocukların eğitiminde ulaşılan aşamayı göstermektedir. .

Çocukların günlük yaşamlarını fonksiyonel (işlevsel) biçimde sürdürmeleri için bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği yaygın kabul görmüş bir düşüncedir. Ancak, eğitimin kimler tarafından kime verileceği, neyin ne şekilde öğretileceği ve  ğretilenin kim ve ne için fonksiyonel olacağı gibi sorular; belli g   yapısı ve ilişkilerinde egemen olarak yer alanların materyal ve ideolojik çıkarlarına uygun cevaplar verilmesini gerektirmektedir (Erdoğan, 1997). Formal eğitim, bir program ve zaman sürecinde çocuklara egemen toplumsal düşünce ve değerlerin aktarılması görevini üstlenmektedir. Bu yüzden zihinsel engelli çocukların ayrışık veya

entegratif programlarla formal eğitime katılmaları toplumsal katılım ve sosyal uyum kapsamında önem kazanmaktadır. Eğitim süreci ve bu süreç içerisinde karşılaşılan davranış ve tepkiler, zihinsel engelli çocukların toplumsal yaşamla kuracakları iletişimi doğrudan etkileyecektir. Konu üzerine yapılan pek çok inceleme (Bensberg, 1965; Mager, 1962; Stull, 1959) zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ve davranışların tek boyutunu incelemekte ve geçerliliklerini salt bulgulara dayandırmaktadır (aktaran Baumgartner, 1975). Bu tezde, bu sınırlılıkların ötesine geçilerek, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları yoluyla eğitimleriyle doğrudan ilgili kesimlerin (zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, bu çocukların eğitimlerinde görev alan öğretmenlerin, bu çocukların etkileşimde oldukları bireylerin ve konuyla ilgili uzmanların) tutum ve davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İncelemelere göre (Tezcan, 1997; Onur, 1997; Karatepe, 1992; Çağlar, 1979), çocukluk dönemi öğrenme ve büyüme açısından kritik bir dönemdir. Çocuk en çok bu yıllarda etkilenmekte ve zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından biçimlendirilmektedir. Zihinsel engelli çocukların ihtiyaçları, bu dönemde tespit edilerek karşılanırsa ileride onların da bağımsız, ergin birer birey olma şansı yüksek olacaktır (Karatepe, 1992:3-4). Dolayısıyla zihinsel engelli çocukların erken yaşlardan itibaren kaynaştırma programları kapsamında eğitim görmelerinin önemi artmaktadır. Çalışmada, zihinsel engelli çocukların eğitiminde kaynaştırmanın ne derecede gerçekleştirildiği; kaynaştırma uygulamalarında süregelen eksikliklerin tespiti ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki enformasyon eksikliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda zihinsel engelli çocukların eğitiminde kaynaştırma sürecinin etkileri ile öğretmen ve ailelerin kaynaştırma eğitime dönük tutumları

üzerine eğilinmesi önem kazanmaktadır. Diğer ülkelerde yapılan inceleme ve uygulamalarda, kaynaştırma süreci ile amaçlanan, zihinsel engelli çocukların gündelik yaşama katılma düzeylerinin saptanması; durumun anlaşılıp açıklanması ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır (Salend, 1998). Bu tezin amacı, kaynaştırma eğitiminin niteliksel olarak ülkemizde ve diğer ülkelerdeki işleyişi ve işleyiş sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ile kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımların ortaya konulmasıdır. Zihinsel engelli çocukların bireysel ve toplumsal ilişkileri sırasında karşılaşmakta oldukları iletişim problemleri ve bu problemleri aşmaları amacıyla yapılanlar ile onları toplumsal yaşama kazandırabilmek, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeye yükseltebilmek ve üretkenliklerini artırabilmek için diğer çocuklar ile ortak bir mekanda, ortak bir program çerçevesinde bir araya getirmeyi amaçlayan kaynaştırma eğitimi sürecinin özellikleri ve engelli çocuk üzerindeki etkilerinin incelenmesi bu çalışmanın önemini teşkil etmektedir.

Böylece, zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim sorunlarını ele alan bu tezin, zihinsel engelli çocukların iletişimi ve kaynaştırılması konularında bilgi birikimine katkıda bulunacağı ve konuyla ilgili akademik çalışma yürütenlere ve politika belirleyenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, amaca bağlı olarak, zihinsel engelli çocukların, sosyalleşme sorunlarının yaşamakta oldukları iletişim problemlerinin çözülmesi ve eğitim sorunlarının kaynaştırma programlarının uygulanmasındaki eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi ile çözümleneceği tezi savunulmaktadır.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden ve amaçlardan anlaşıldığı gibi, bu tez, günlük yaşamda karşılaşılan bir sorunun tespiti ve sorunla ilgili gerçeklerin anlamlandırılmasına yöneliktir. Zihinsel engelli çocukların birey olarak fiziksel ve

zihinsel gelişimleri, sosyal ilişkileri, eğitimleri ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunları çözme biçimleri tıp, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi başlıklar çerçevesinde incelenmekteyse de; sorunun özünde yer alan sosyalleşme ve günlük pratikleri sürdürme ile bu süreçte ailelerin, arkadaşların ve sosyal çevrenin tutumları ve davranışları bir bütün olarak değerlendirilmemiştir. Zihinsel engelli çocuklar konusunda egemen olan yaklaşıma göre; bu çocukların sosyalleşmeleri iletişime girmeleri ile başlamakta ve günlük pratiklerini gerçekleştirmeleri ise sosyal normlarla uyumlu bir eğitim sürecinden geçmeleri halinde mümkün olmaktadır. Çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyal normlarla uyumlu bir eğitim sürecinden geçmelerinin sorunun çözümü olmayacağı; zihinsel engelli çocuklara yönelik toplumsal çevrenin tutum ve davranışları ile uygulamalara yönelik yasal düzenlemelerin değişmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Zihinsel engelli çocuklar konusu çok yönlü toplumsal bir olgudur ve sağlıklı anlaşılması da ancak bu çok yönlülük içinde olabilir. Zihinsel engelli çocukların (a) iletişimi, aileleri ve akranları ile ilişkileri, (b) entegratif eğitim sürecindeki sosyal gelişimleri, (c) eğitim sürecinde ailelerin, öğretmenlerin, uzmanların ve sosyal çevrenin yaklaşımları, zihinsel engellilik konusundaki sorular ve sorunlar olarak önem taşımaktadır. Çünkü bu sorular ve sorunlar; (a) zihinsel engelli çocuğun sosyalleşmesi ve toplumsal yaşama uyumu, (b) eğitim sürecinin zihinsel engelli çocuğa günlük pratikler kazandırması, (c) entegratif eğitim sürecine yönelik tutum ve davranışların gerçekçi bir değerlendirmesinin yapılması ile sıkı sıkıya bağıntılıdır. Bu bağlamda, çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyal çevrelerine ve topluma ilettikleri ile toplumun, bu çocuklara ilettiklerinin sorgulanması ve bu çocukların

eğitim s¼reci konusundaki yaklaşımların genel bir değerdendirmesinin yapılması ¼nem kazanmaktadır.

Bu tez, kaynaştırma eğitimi programlarının d¼nyada ve ¼lkemizde nasıl geręekleřtirildiđinin araştırıldığı bir niteliksel inceleme ile normal gelişim ¼zelliđi g¼steren çocuğa sahip aileler, eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa sahip aileler ile normal ve kaynaştırma sınıflarında g¼rev yapan ¼đretmenlerin kaynaştırma programına y¼nelik tutumları ve konuyla ilgilenen uzmanların kaynaştırma eğitimine yaklaşımlarının ele alındığı niceliksel incelemeden oluşmaktadır.

Çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve eğitimlerinde s¼regelen sorunlara iletişim odaklı bir yaklaşım getirilmiştir. Zihinsel engelli çocuğun kişilik kazanarak belli bir çevrede yaşamını s¼rd¼rmeye hazırlanması s¼recinin iletişim açısından ele alınması ile konu kuramsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Engelli ocukların sosyal çevreleri ve eğitimleri arasındaki ilişki ve etkileşim ¼nem taşımaktadır. Bu ocukların eğitim problemlerinin bir boyutu da sosyal çevreden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla gerek yasal çerçevede gerekse uygulamada zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine y¼nelik değişikliklerin sağlanması, sosyal çevrenin tutumlarının davranışa yansması ile m¼mk¼n olacaktır. Çalışmada zihinsel engelli çocuğun sosyal çevresinin tutumları ile davranışları arasındaki farklılıkların ¼z¼mlenmesi gerekliliğinin ¼nemi vurgulanarak, şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalardan bir adım daha ileri gidilmiştir.

Yapılmış olan literat¼r taraması g¼stermektedir ki, zihinsel engellilik konusunda ¼lkemizde yapılan inceleme ve araştırmalar zihinsel engelli çocukların sorunlarının ele alınması açısından yeterli değildir. Konunun iletişim problemleri boyutunun daha ¼nceden ele alınmamış olmasından hareketle; bu tez, zihinsel engelli

çocukların ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin sosyal çevreleriyle iletişimleri ve etkileşimleri açısından yapılacak olan araştırmalara bir başlangıç teşkil etmektedir. İlerleyen dönemlerde yapılacak olan araştırmaların zihinsel engelli çocukların iletişim problemlerine yönelmesi; bu çalışmada sergilenen, kaynaştırma eğitiminin bir iletişim süreci olarak ele alınması yaklaşımının gerçek önemini ortaya koyacaktır.



I. BÖLÜM

İLGİLİ İNCELEMELER

Bu çalışmanın konusu, zihinsel engelli çocukların sosyal çevreleri ile iletişimleri ve kaynaştırma programları yoluyla eğitimlerine yönelik kuram ve araştırmaların incelenmesini gerektirmektedir. Ancak zihinsel engelli çocukların iletişim ve entegrasyonuna yönelik uygulamalara bağlı olarak, çalışmada; zeka kavramı, zekanın ölçülmesi ve zihinsel engellilik konularında geliştirilen kuram ve araştırmaların da ele alınması bir zorunluluktur. Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların kuramsal açıdan ele alınması; insan zekasının işleyişinin tespiti halinde mümkün olacaktır. Zekanın işleyişi, zeka ve zekanın ölçümüne yönelik çeşitli kuram ve yaklaşımların incelenmesi; zihinsel faaliyetlerdeki yetersizlikler ise zihinsel engeller konusunda geliştirilmiş olan temel çalışmaların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Kaynaştırma eğitimi konusundaki kuram ve çalışmaların anlaşılması, zeka konusundan zihinsel engelliliğe değin geniş bir yelpazenin doğru bir biçimde ele alınmasıyla mümkündür.

I. 1. Zeka Nasıl İşler ?

Uzun yıllardan beri üzerinde durulmasına, çok ilgi duyulan bir konu olmasına karşın zekayı tanımlamak oldukça güçtür. Zeka, diğer pek çok psikolojik değişken gibi, doğrudan gözlenemeyen çok karmaşık yapıların bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Zihnin bir çok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan zeka, fert davranışlarının bir karakteristiğidir ve kendini ancak bir takım davranışlarda

göstermektedir. Bu durum zekanın, zihni veya harekete ait bir takım davranış şekillerinden ayrı olarak görülmemesine yol açmaktadır.

Kalıtım ve çevre etkenlerinin zeka ve kişilik özellikleri üzerindeki göreceli etkisi uzun zamandan beri tartışılmaktadır. Bu alandaki tartışmaların kaynağı Shields'in ikiz kardeşler üzerinde yaptığı araştırmadır. Araştırma ikizlerin farklı ortamlarda büyütölmüş olsalar bile, benzer zihinsel gelişim gösterdiklerini, zeka özelliklerinin ortak yanlarının çokluğunu ve zeka testlerinden denk puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar zekanın kalıttan etkilendiğı yaklaşımını destekleyicidir.

Zekanın kapsamlı, genel bir yetenekten çok, sayısal, sözel, mekansal, sözcük akıcılığı becerileri gibi birçok özel yetenekten oluştuğı ve bu yeteneklerin kombinasyonunda çevresel etkilerin doğrudan rol oynadığı benimsenen bir yaklaşımdır. Layzer, çeşitli doğum öncesi ve sonrası çevresel etkenlerin, beynin ve sinir sisteminin ilk gelişimini ve sonraki işleyişini etkileyebildiğini, bundan başka, beynin kullandığı ve içinde geliştiğı kapsam ve yolların, birey ile çevrenin deneyim ve uyarımları arasındaki dinamik etkileşime bağılı olduğunu belirtmektedir (aktaran Gander ve Gardiner, 1995:50).

Okul öncesi devrede duyu, hareket, iletişim, zamanla kendine bakım ve sosyal beceriler temel zeka fonksiyonlarıdır. İlkokul ve ergenlik çağının ilk yıllarında zihinsel faaliyetler açısından öğrenme yetenekleri, akademik beceriler, çevreyi kontrol edebilme ve kişilerarası ilişkilerde başarı önem kazanmaktadır. Ergenlik çağı sonunda ve erişkinde meslek ve toplumsal yükümlölükler ağırlıktadır (Bilir, 1986:7). Çocukların duyguları yaşlarına ve içinde bulundukları gelişim dönemine göre değişiklikler göstermektedir. Duyguların dışı vurumu yalın ve denetimsizdir.

Çocuklarda duygular; bastırma, gizleme, yalıtma gibi düzeneklerle değişikliklere uğratılamaz. Aynı zamanda bir duygudan diğerine geçiş süratle olabilir. Çocuklar uzun süreli duygulanım hallerini erişkinler gibi sözelleştirememektedirler. Bilişsel (cognitive) özellikler açınsındansa çocuklarda 6-7 yaşlarına kadar somut düşünce egemendir. Yani çocukta genelleştirme, kavramlaştırma ve kategorileştirme yetisi gelişmemiştir. Cansız nesneyi canlı kabul edebilmektedir; onlarla ilişki kurmakta, konuşmakta, oyunlar oynamaktadır. Aynı zamanda çocuk, düşüncelerinin gücüne inanmakta, düşündüğü şeyin olacağını kabul etmektedir (Kerimoğlu, 1996:612). Bilişsel açıdan çocuklar, çevresel dayatma ve zorlamalara karşı henüz savunma ya da korunma mekanizması oluşturmaya hazır değildirler.

I. 2. Engellilik ve Zihinsel Engeller

Engelli çocuk ifadesi, yaygın kullanımda, büyük çoğunluğu oluşturan ortalamadan fiziksel, zihinsel ve psikodevinimsel gelişim ve öğrenme düzeyi ile ayrılan ve özel ilgiye ihtiyaç duyan çocuklar için kullanılmaktadır. Engelli çocuklarda aşağıdaki engellerden bir ya da birkaçının bulunduğu düşünülmektedir:

- Zihinsel gerilik
- Görme zorluğu
- Duyma-işitme zorluğu
- Konuşma ve dil problemleri
- Duygusal sıkıntı-karışıklık
- Öğrenme engelleri
- Ortopedik engeller

Bu engeller birbirlerinden bağımsız olarak gözlenebileceği gibi, birlikte ve birbirleriyle bağlantılı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Bazı durumlarda ise bir engel bir diğerinin oluşmasında etkili olabilmektedir. Kişinin bir ya da bir kaç alandaki engelleri, onun tüm fiziksel, zihinsel ve psikodevinimsel faaliyet alanlarında sorunlarla karşılaşacağı anlamına gelmemelidir. Gözlemlenen, çoğunlukla normal ve engelli çocuklar arasındaki benzerliklerin, farklılıkları geçtiğidir (Cohen vd; 1994:15).

Kişinin, doğumdan önce, doğum sırasında ya da doğumdan sonraki gelişim ve yaşam sürecinde çeşitli nedenlerle, zihin, psikodevinimsel, sosyal olgunluk ve gelişim fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu akranlarından farklı bir zihinsel işleme sürecine sahip olması, zihinsel engel olarak adlandırılmaktadır.

Zekanın, zihnin bir çok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşimi olarak tanımlanması, zihinsel gelişimin, uyum ve davranışların kontrolüne bağlı olarak açıklanmasına yol açmıştır. Buna göre bir çocuğun zihinsel engelli olarak tanımlanabilmesi için, hem ölçülebilen zihinsel davranışları, hem de uyum davranışları yönünden normal gelişim standartlarının altında performans göstermesi gerekmektedir.

Son yüzyıl içerisinde psikoloji biliminin gelişimi, insan davranış ve hareketlerinin ardında yatan sebeplerin incelenmesine yol açmıştır. Doğuştan gelen yeteneklerin üretim, işbirliği ve paylaşım gibi sosyal faaliyetlerle desteklenmesine rağmen bireylerin farklı davranışsal özellikler ve zihinsel yetenekler göstermeleri zeka üzerine araştırmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur. Kuramsal çalışmaların ilk dönemlerinde zeka daha çok bir ya da birkaç faktöre dayanan bir olgu olarak

tanımlanırken; 1970’li yıllardan itibaren bilişsel psikolojinin gelişimi zekaya bileşik yapı olarak yaklaşılmasına yol açmıştır. Genel olarak zeka kuramları pozitivist bilimin görevselci (fonksiyonalist) paradigmasına bağlı kalınarak geliştirilmiştir.

1895 yılından itibaren Fransa’da formal eğitim veren okullarda öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilmiş çocukların normallerden ayrılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar zeka kuramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu dönemde öğrenme güçlüğü olan çocuklar konusunda çalışan **Alfred Binet** (1857-1911)’e göre zeka, bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit öğelerle değil, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme (ve düşünceye belirli bir yön verme, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirme ile kendi kendini eleştirme/kendi yanlışlarını bulup düzeltme) gibi karmaşık işlemlerde kendini gösterir (aktaran Çağlar, 1979:1). Binet’in yaklaşımında karmaşık zihinsel etkinlikler hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolu, bireyi çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemlerle karşı karşıya getirmek ve bireyin yaptıklarını objektif olarak saptamaktır (Toker vd., 1968:23). Binet’in yaklaşımında zekanın temel özelliği “*anlamak, hüküm vermek ve düşünülene uygulamak*”tır.

Binet’in çalışmalarından hareketle, öğretmen öğrenci değerlendirmelerine dayanarak çocuk ve insan zekası üzerine yoğunlaşan **Charles Spearman** (1863-1945) *İki Faktör Kuramı*’nı ortaya atmıştır. Spearman, kendi geliştirdiği faktör analizi tekniğiyle yaptığı analizler sonucu tüm zihni etkinliklerin ortak olan iki faktörden oluştuğunu iddia etmiştir:

- Her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerji - genel faktör, “g”,

- Belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü - özel faktör, “s”.

Spearman her zihni etkinlikte genel (g) ve özel yetenek (s) oranı ve miktarının farklı olduğunu ileri sürmüştür (aktaran Çağlar, 1979:2). Kişi sahip olduğu “g” miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük olarak tanımlanmaktadır. İlerleyen yıllarda Spearman’ın çalışmalarından hareket eden Jensen ve Carroll gibi psikologlar da “g” faktörünün, zeka performansını belirleyen temel unsur olduğunu savunmuşlardır. Buna göre, genel faktör çeşitli zeka testlerinde kişilerin sergiledikleri performanslar arasındaki farklılıkları açıklamaktadır. “g” faktörü özellikle mantık yürütme, sorunları çözme ve çabuk öğrenme gibi zihinsel etkinliklerde önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak zekayı bileşik yapı olarak tanımlayan kuramların ortaya çıkmasıyla birlikte gerek “g” faktörüne dayanarak gerçekleştirilen zeka testleri, gerekse “g” faktörünün kendisi tartışılır hale gelmiştir. Kişinin öğrenme, yeni bilgileri kavrayabilme ve bilgi birikimini kullanabilme özelliklerinin yadsındığı “g” faktörü, değişik derecelerde durum analizine dayanmaktadır. Kişinin genetik ve biyolojik yapısının dışlandığı, kültürel bağımlılığının göz ardı edildiği zeka testleri ise sorunun diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Spearman’ın çalışmalarını ABD’de yineleyen **Edward L.Thorndike** (1874-1949) genel “g” faktörün yerine, zekayı, birbirinden ayrı faktörler şeklinde tanımlamıştır. Faktörler birbirinden bağımsızdır. Genel bir zeka yoktur. *Zeka değil, zekalar vardır.* Faktörler ortak özelliklerine göre gruplanabilir. Bu gruplar:

- Kelime anlamı,
- Aritmetik akıl yürütme,
- Kavrama,

- İlişkileri görsel algılama

olarak sıralanmaktadır (aktaran Çağlar, 1979:3). Gruplardan her biri, birbirine benzeyen etkinliklerde beraber çalışan, fakat birbirinden ayrı olan faktörleri kapsamaktadırlar. Thorndike zekayı üç bölümde tanımlamıştır:

- Soyut zeka, sayı ve kelime cinsinden sembollerini anlama ve kullanma yeteneği,
- Sosyal zeka, insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği,
- Mekanik zeka, çeşitli araç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği (aktaran Çağlar, 1979:4).

Thorndike zeka seviyesini, zekanın yapabileceği işlerin zorluk derecesi olarak tanımlarken; zekanın genişliğini ise, aynı zeka seviyesine sahip kimselerin güçlük derecesi aynı, fakat, kapsamı geniş olan işleri yapması şeklinde ifade etmektedir.

Spearman'ın genel zeka kavramına itiraz eden (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:2) bir diğer bilim adamı da **Louis L. Thurstone** (1887-1955)'dur. Thurstone'a göre, zihni etkinliği gerekli kılan işler gruplanabilir. Belli bir grupta yer alan işler, belli ve diğerlerinden ayrı bir zihin gücünü gerektirir. Böylece zeka, grup faktörü olarak tanımlanabilir. Thurstone zekayı etkileyen 12 faktör bulmuş ve 7 temel faktörü adlandırmıştır:

- Sayısal; sayısal işlemleri doğru ve çabuk yapabilme yeteneği,
- Sözel; kelimeler arasındaki ilişkileri görebilme yeteneği,
- Yersel; bir cismin uzaydaki çeşitli durumlarını göz önünde canlandırma yeteneği,
- Kelime akıcılığı; belli bir zamanda çok kelime söyleyebilme yeteneği,
- Akıl yürütme; bir kural ve ilkeyi bulabilme yeteneği,

- Anlamsız belleme; mümkün olduğu kadar anlamsız şeyleri çabuk belleme yeteneği,
- Algısal; çeşitli şekiller arasındaki ince farkları algılayabilme yeteneği (aktaran Çağlar, 1979:4-5).

Bir diğerkuramcı **J. P. Guilford** ise birbirinden kesin şekilde bağımsız olan 120 zihni faktör saptamıştır. Geliştirdiği zeka kuramını *Çok Faktörde Zihnin Yapısı* olarak adlandıran Guilford'da zeka kavramı üç temel sayılıya dayanmaktadır:

- Zihnin birbirinden bağımsız faktörlerden oluşur ve faktörler belli yönlerde birbirine benzediklerinden sınıflandırılabilir.
- Birey, her zihni etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Belli bir işte çok başarılı olan bir kimse, başka bir işte başarısız hatta çok başarısız olabilir.
- Her zihni etkinliğin üç yönü vardır: “İçerik”, şekil, sembol, anlam ve davranışı; “işlem”, biliş, bellek, alışılmamış ve alışlagelmiş düşünceyi ve değerlendirmeyi; “ürünler” ise birimleri, sınıfları, ilişkileri, sistemleri, dönüşümleri ve doğurguları (implication) kapsamaktadır.

Zihni etkinliğin olabilmesi için bu üç boyutun olması şarttır (aktaran Çağlar, 1979:5).

Guilford'un kuramı önceki kuramlardan çok karmaşık olmakla beraber zekayı en kapsamlı olarak tanımlayan ve modelleştiren bir yaklaşımdır. Guilford, $4 \times 5 \times 6 = 120$ faktörü ayrı ayrı tanımlamakta ve bu faktörleri ortaya çıkaracak ölçütler geliştirmektedir. Guilford'un kuramı, içerdiki zeka boyutlarından çok convergent (bir tek doğru yanıtın ya da çözümün bulunduğu durumlar) ve divergent (doğru çözüm için birden fazla olasılığın bulunduğu durumlar) düşünme biçimleri arasında yaptığı ayırım ile dikkat çekmiştir (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:3).

Zekanın insan yaşamındaki doğrudan etkisi, faaliyetleri gerçekleştirme ve diğer insanlarla ilişki kurma esnasında gözlemlenmektedir. Kişiler çevreleriyle ilişkilerinde ve sosyal yaşamlarında bilişsel öğelerden yararlanırlar. “Bilişsel öge bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusudur. Bir başka deyişle bilgilerin kategorize edilmesi ve gruplandırılmasıdır. Birey, bir çok uyarıcıyı önce belirli sınıflarda toplar; daha sonra da bu sınıfları birbirleriyle ilişkilendirir” (İnceoğlu, 1993:16-17). Soyut ya da somut kavramlara yönelik bilgilerimiz bilişsel öğenin çalışma alanını oluşturmaktadır. 1970’lerin başından itibaren bilişsel psikolojinin gelişimi, zekanın tekrar incelenmesi ve zekanın bileşik yapı olarak tanımlanması sonucunu doğurmuştur.

Bilişsel zeka kuramları arasında en etkileyici olanı **Piaget**’in *Zekanın Gelişimi Kuramı*’dır. Piaget insan yaşantısını zeka odaklı bir çerçevede incelemiş ve zekanın çocukluk ve ergenlik sırasında birbirinden farklı dört evrede geliştiğini ileri sürmüştür. Bunlardan ilki olan duyu-hareket evresi sırasında çocuklar oldukça ilkel ve sınırlı bir düşünme tipi göstermektedirler. Doğumdan iki yaşına kadar olan bu dönemde çocuk, bilgi kaynağı olarak dil yerine kişiler ve nesnelerle olan ilişkileri kullanır (Adams, 1995:189). Bu evreyi yaklaşık olarak iki-yedi yaşları arasında yer alan sezgi evresi izlemektedir. Sezgi evresi sırasında, çocuklar büyük bir gelişme gösterir; konuşmayı öğrenir; iletişim kurup çok daha etkili akıl yürütebilirler. Ancak, hala problemlere sistematik çözümden çok sezgisel yaklaşma eğilimine sahiptirler (Adams, 1995:67). Zihinsel gelişimin üçüncü evresi olan somut işlemler döneminde ise çocuk, zihinsel işlemleri kavrayış ve tersine çevirebilme yeteneklerini kazanır. Sınıflandırma, altsınıf ve gruplara ayırma bu dönemde gelişir. Çeşitli seçeneklerin tartıldığı ve düşünüldüğü soyut işlemler evresi son aşamadır. Bu evrede problemler

tamamen sistematik biçimde değerlendirilmektedir; farklı çözüm arayışlarına çıkan çocuk, alternatiflere karşı esnektir. Piaget'in kuramının en anlamlı özelliği, onun soyut düşüncenin birdenbire değil, derece derece geliştiğine inanmasıdır (Adams, 1995:67). Piaget'e göre, zihinsel eylem ve yetiler ergenlikte en üst biçimini alır ve önceki evrelerin mantıksal bir uzanımını temsil eder.

R. J. Sternberg'in *Üç Aşamalı Zeka Kuramı* ise insan zihninin, çeşitli bileşenleri kümeler halinde organize etme ve işleme eğilimi gösterdiği esasına dayanmaktadır. Kurama göre, bu zihinsel düzenleme çeşitli yetenek grupları altında toplanabilir:

- Yaşananlardan (tecrübelerden) yararlanma ve öğrenme yeteneği,
- Soyut düşünme ya da akıl yürütme yeteneği,
- Değişen ve belirsiz bir dünyanın kaprislerine uyma yeteneği,
- Kişinin yapması gereken işleri süratle gerçekleştirmesi ve kendini güdüleme yeteneği (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:4).

Sternberg'in kuramına göre zekanın analitik, pratik ve yaratıcı bölümleri bulunmaktadır. Kuramın zekayı üç aşamalı olarak tanımlaması, Sternberg'in geliştirdiği üç tür çoktan seçmeli (sözel, sayısal ve figürel) ve üç açık uçlu maddeden oluşan testten elde edilen puanlarla, geleneksel testlerden elde edilen puanların korelasyonundan kaynaklanmaktadır. Analitik bölüm geleneksel testlerle yüksek korelasyon göstermiş; yaratıcı ve pratik bölümler ise sırayla düşük ve çok düşük korelasyonlar göstermiştir. Sternberg'e göre (1997) yaratıcı zeka, analitik zekadan farklıdır; varlığı açıkça gösterilemese de geliştirilmeye aday zekadır. Kişiler problemin varlığının farkında olduktan sonra, problemi tanımlamaya ve problemi çözmek için bir strateji oluşturmaya karar verirler. Bu süreç yeni bilgileri kodlama,

bilginin içindeki ilişkileri bulma, bir problemi yanıtlama gibi alt süreçleri içermektedir. Bilgi edinme; öğrenilecek bilginin öğrenilmeye değer olup olmadığına ve önceki bilgiler ile ilişkili olup olmadığına karar verme sonrasındadır (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:4).

Zekayı bir dizi yetenek tanımlamasından çok, karşılıklı etkileşim içinde olunan bir yetenekler sistemi olarak gören kuramlardan birisi de **Daniel Goleman** tarafından geliştirilen *Duygusal Zeka Kuramı* dır. Kişinin kendi duygularını bilme-tanıması, duygularını yöneltmesi, kendi kendini motive edebilmesi, başkalarının duygularının farkında olması ve kişilerarası ilişkileri yönlendirebilmesi şeklinde tanımlanan duygusal zeka, kişilerarası iletişimde başarılı olma esasına dayanmaktadır. Kuram, kendiyle barışık kişilerin günlük hayatlarında daha başarılı oldukları; “*en zeki olanımızın bile güçlü duygularına yenilebildiği, dolayısıyla yüksek IQ’ya sahip olmamızın pratik yaşamda başarılı olacağımız anlamına gelmeyeceği*” (Goleman, 1996:47-163) tezlerine dayanmaktadır.

ABD’li psikolog **Howard Gardner** ise zeka testlerinin, zekanın tek bir boyutunu ölçtüğünü; ancak çocuk gelişimi ve eğitim alanlarında yaşanan gelişmelerin, zekanın birbirinden bağımsız pek çok boyutunu ortaya koyduğunu savunmuş ve *Çoklu Zeka Kuramı*’nı geliştirmiştir. Gardner’ın çalışmasındaki zeka alanları şunlardır:

- Dilsel zeka (okuma, yazma, konuşma),
- Mantıksal/Matematiksel zeka (sorgulama, problem çözme, deney yapma),
- Görsel/Alansal zeka (çizme, boyama, haritalama),
- Bedensel/Kinestetik zeka (dans, spor, armonik hareket),
- Müziksel zeka (şarkı söyleme, tempo tutma, enstrüman çalma),

- Sosyal zeka (grup çalışması, iletişim, anlama, anlatma),
- Kişiyeye dönük zeka (hayal kurma, yalnızlık, hedef koyma).

Çoklu zekalar kuramına göre, kişi bu zeka alanlarının bir ya da daha fazlasında başarılı olabilir. Bir alandaki başarı diğer alanlarda da başarılı olunacağı anlamına gelmemektedir. Gardner kuramına bağılı olarak, ABD eğitim sisteminin zeka alanına dayalı yönlendirmeye geçmesinin gerektiğini savunmaktadır (Gardner, 1993).

Son yıllarda ortaya atılan bileşik yapı kuramları zeka alanında büyük bir yenilik getirmemektedir. Örneğin, çoklu zekalar kuramı yeni bir kuram olmaktan çok Thurstone, Thorndike ve Guilford'un kuramlarının geliştirilmiş ve güncelleştirilmiş bir şeklidir. Sternberg'in aşamalı zekalar görüşü hiyerarşik zeka tanımlarına majör ve minör bazı yeteneklerin eklenmiş biçimidir. Duyguları kontrol esasına dayanan duygusal zeka kuramı ise bir kişilik özelliğinin abartılmış sunumu şeklindedir.

Zeka ister faktörel açıdan isterse bileşik yapı olarak açıklanmaya çalışılsın görevselci (fonksiyonalist) özellikler taşımaktadır. Kuramlarda oluşturulan standartlar yine görevselci esasa göre hazırlanmış zeka testleri ile desteklenmekte ve zekanın toplumsal pratiklere bağılı olarak gelişimi göz ardı edilmektedir. Kişinin doğumundan itibaren durumunu ve başarısını etkileyen tüm sosyal faktörlerin -ki bu faktörler toplumsal pratikler çerçevesinde gelişmektedir- incelenmesi gerekmektedir. Bu tür bir yaklaşım çeşitli kuramcılarca *dinamik etkileşimsel model* olarak adlandırılmaktadır.

Algı, belleme, dikkat, öğrenme, hayal gücü gibi kişisel faktörler bireylerde içerik itibari ile aynı şekilde meydana gelmektedirler. Ancak bu olaylar "yeti" olarak ele alındığında; bu yetilerin kişiler arasında derece farkı gösterdikleri görülmektedir (Öztapağ, 1965:166).

Kişilerin çeşitli alanlarda sergiledikleri ruhsal yetileri ölçme ve aralarındaki derece farklarını bulma isteği, “psikolojik testler”in gelişimine yol açmıştır. Bireylere uygulanan bu testlerden, onların psişik yetenekler itibarıyla birbirine denk olmadıkları anlaşılmaktadır. Bireylerin, beden yapıları olduğu kadar, psişik yetenekleri de farklıdır; herkesin öğrenme, belleme, bağlantı kurabilme, dikkat gibi yetenekleri aynı değildir. Bireylerin beden yapılarında olduğu kadar, davranışlarında ve ruhsal yapılarında da görülen bu farklara “bireysel farklılıklar” (individual differences) denilmektedir. Bireysel farklılıklar konusu beraberinde iki soruyu da getirmektedir:

1) Bireysel farklılıklar nereden geliyor? Bireysel farklılıkların sebebi nedir?

2) Bireysel farklılıklar nasıl ölçülebilir?

Psikologlar bireysel farklılıkların sebebini kalıtıma, çevreye, çocukluktaki gelişim ya da eğitim gibi unsurlara dayandırmaktaysalar da bizim burada incelediğimiz, bireysel farklılıkların ölçülmesi problemidir.

Konu üzerinde ilk incelemeler İngiliz psikologlar **F. Galton** ve **K. Pearson** tarafından gerçekleştirilmiştir. Halen düşünce (tasavvur) tipleri, bellek tipleri diye yapılan ayırmalar, bu psikologların geliştirdiği model esaslıdır. Galton’a göre tüm bilgiler duyular aracılığıyla edinildiğinden, bireyin algısal aygıtı ne kadar duyarlı ve doğru çalışıyorsa, kişi o kadar zeki olur (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:5). Galton ve Pearson psikolojik incelemelerinde sosyal bilimlerde önemli bir yeri olan korelasyon katsayısını keşfetmişlerdir. ABD’li **F. Cattell**, Galton’un çalışmalarının etkisi altında kalarak, bu alanda incelemeler gerçekleştirmiştir. Cattell de, çeşitli psişik olayların bireysel farklarını incelemiştir. Bellek, imge, görüm ve işitme keskinliği, ses algıları gibi konular üzerinde çalışmıştır (aktaran Öztapağ, 1965:167).

Kişisel farklılıkların, zeka gibi daha kompleks şekilleri, 20. yüzyılın başından itibaren Binet, Simmon, Stern gibi doktor ve psikologlar tarafından incelenmeye başlanmıştır. Özellikle zekanın ölçülmesi konusunda oluşturulan testler dünyanın her yerinde büyük ilgi görmüş ve kişisel farklılıkların tespitinde temel kriter haline gelmiştir. Zeka davranışlarının (intelligent behaviour) ölçülmesi için, oluşturulmuş testlere *zeka testleri* adı verilmektedir. Zeka testleri, bireyler arasındaki farkları ortaya koymalarının yanı sıra, günlük yaşamda zeka olarak tanımlanan olgunun da daha yakından incelenmesine yol açmışlardır.

Zekayı genel yetenek olarak tanımlayan kuramcılar, birbirine bağımlı becerileri ölçmeyi amaçlayan testler geliştirmişlerdir. *“Eğer zekanın değişik bir dizi beceriden oluştuğu düşünülürse, her beceriyi bağımsız olarak ölçen maddeler (items) seçilir. Bu test geniş evreni temsil eden bir çocuk grubuna uygulanarak standardize edilmektedir. Her yaş düzeyinin ortalama performansı bulunarak, belirli bir çocuğun bunun altında, üstünde veya ortalama bir düzeyde olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır”* (Gander ve Gardiner, 1995:346).

İlk zeka testleri Simon ve Binet tarafından 1910'da Fransa'da oluşturulmuştur. Binet'in ölçeğinde çocuğun test puanı zeka yaşıyla açıklanmıştır. Zeka yaşı, çocuğun hangi yaştaki çocuklar düzeyinde başarı gösterdiğini belirtmektedir. Zeka Bölümü (IQ) ise, zeka yaşı ile takvim yaşı arasındaki oranın 100 ile çarpılmasıyla elde edilmektedir. 1912 yılından itibaren, Simon ve Binet testleri, ABD'de yaygınlaşmaya başlamış, testler üzerinde pek çok çalışmalar yapılmıştır. Birinci Dünya Savaşı sırasında ABD ordusunda yapılan çalışmalar sırasında Simon-Binet testleri askerler için uyarlanmış ve *Ordu Alfa-Beta Zeka Testi* adı altında uygulanmıştır. Aynı dönemde Simon-Binet testleri esas alınarak, bu testlerin

Amerikan çocuklarına göre düzenlenmesi çalışmalarında da Kuhlman, Bridges, Yerkes, Terman gibi pek çok psikolog görev almışlardır. Bunlar içinde en önemlisi, **Terman**'ın 1916 yılında hazırladığı 90 soruluk 3-16 yaş grubuna göre standartlaştırılmış zeka testidir. Terman, aynı zamanda Simon-Binet testlerini en iyi şekilde uyarlayan kişi olarak bilinmektedir. Terman, 1937 yılındaki uyarlamasında genel yeteneği değerlendirmek amacıyla soru sayısını 129'a çıkarmış ve sözel yeteneğin ölçümüne (bu sayede okul başarısına destek olmaya) yönelmiştir. 1960 yılındaki uyarlamada ise Zeka Bölümü yerine, ortalaması 100, standart sapması 16 olan IQ puanı kullanılmaya başlanmıştır.

Terman ve bir kısım psikolog, bireyin yaşı ne olursa olsun, zeka bölümünün daima sabit kaldığını iddia etmişlerdir. Böyle bir iddiayı savunmak, zekanın doğuştan geldiğini ve hiç değişmediğini kabul etmek demektir. Nitekim Terman, bunu ispat etmek için birçok deney yapmıştır: 1925'te yayınladığı *Genetic Studies of Genius* başlıklı çalışmasında, zekanın doğuşla geçtiğini savunan Terman, 643 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, bu çocukların zekalarının doğuştan geldiğini göstermek için, anne-babalarının da mevkilerini incelemiştir. Çocukların anne-babasının elde ettiği yüksek mevkilerle, çocukların, kendi testlerinde ve derslerinde gösterdikleri başarı arasında bir paralellik olduğunu iddia etmiştir (aktaran Öztapağ, 1965:171). Terman'dan sonra bu konuda yapılmış olan bir çok araştırma, çevrenin, zeka bölümü üzerinde ilerletici ve geriletici bir faktör olduğunu göstermiştir. Böylece “*zeka bölümünün değişmeyeceği*” şeklinde bir iddiada bulunulamayacağı ortaya çıkmıştır. Çünkü, çevre, kalıttan gelen birçok yeteneğin ilerlemesi veya gerilemesine neden olan temel faktördür. Hagen ve Sattler tarafından gerçekleştirilen uyarlama ise

Terman'ın zeka testine sayısal ve sözel yetenekler yanında soyut-görsel yeteneği ve kısa süreli belleği ölçen maddelerin eklenmesini sağlamıştır.

Gerek Simon-Binet ve gerekse Terman'ın zeka testleri, kısmen kelimelere dayanmaktadır. Bundan dolayı da mutlaka başka toplumlara ve hatta aynı toplum içerisindeki farklı kesimlere göre sık sık standardize edilmeleri gerekmektedir. Bu testlerin hemen hepsi algısal ayırtetme, problem çözme, yargılama ve soyut düşünme maddelerini kapsamaktadırlar.

Tüm dünyada yaygın olarak kullanılan bir diğer zeka testi de **Wechsler** ölçeğidir. Wechsler ölçeklendirmesinde, zeka, kişinin çevresini algılama, çevreyle başedebilme gibi yeteneklerini kapsayan genel bir doğa kapasitesidir; zekayı ölçen testler maddelerle (item) o maddelere tepki veren birey arasında özel bir iletişim türüdür. Zekanın bir bütün olduğu (g) varsayılarak, zeka testleri hazırlanmıştır. Wechsler ölçeğine dayanan zeka testleri benzer yaklaşımlara dayanmaktadır: WPPSI (okul öncesi), WISC (çocuklar) ve WAIS (yetişkinler) ölçekleri genel olarak Sözel (genel bilgi, muhakeme, aritmetik, benzerlik, kelime hazinesi) ve Performans (resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre çözümü) alt testlerinden türetilen tek bir puan sağlamaktadır. 1939 yılında hazırlanan Wechsler Bellevue Form I'i 1944 yılındaki Form II takip etmiştir. 1955 yılında 16 yaş ve üstü için Wechsler Yetişkinler Zeka Ölçeği (WAIS) geliştirilmiştir. WISC'in 1974 yılındaki revizyonunda (WISC-R) alt testlerin veriliş sırası yeniden düzenlenerek yaş grubu 6-16 yaş haline getirilmiştir. Wechsler ölçeklerinin son revizyonlarında (WISC-II, 1991) genel zeka görüşü (g) yerini korumakla birlikte; sözel kavrama, algısal organizasyon, işlem hızı ve çeldirmezlik şeklinde dört yeni faktör puanı önerilmiş; WAIS-III'de ise akıcı zeka (yeni sorunlar karşısında davranış ve

değerlendirme) faktörü dahil edilmiştir. Ülkemizde de Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)'nin Savaşır ve Şahin tarafından yapılan (1988) uyarlaması standartlaşmış olup yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Akçakın, 1996:588).

Kelimeye dayanan kısımların doğurduğu güçlüğü önlemek amacıyla bir kısım psikolog, içinde hiçbir şekilde kelime olmayan, sırf şekil ve resimlerden ibaret zeka testleri oluşturmuştur. Bu tip zeka testleri, tamamlanacak resimleri, şekil hatalarını, hatalı resimleri ve şekil oyunlarını içermektedir. Bu tip testler “iş testleri” olarak adlandırılmış ve Goodenough, Bühler ve Gesel tarafından geliştirilmiştir (Öztaşı, 1965:171-172).

Zeka testlerinin genel bir değerlendirmesi yapıldığında gözlemlenen olgu, sınırlı ölçümlerle büyük genellemeler yapıldığıdır. Kamin'e göre, zeka testleri Anglo-Sakson dillerine, değerlerine ve kültürüne inanç ve çocukların bu yaşam görüşüne uyacakları beklentisi taşımaktadır (aktaran Gander ve Gardiner, 1995:347). Oysa, bireylerin test performansları, yetiştikleri çevresel koşulların doğrudan etkisi altındadır (Akçakın, 1996:587). Her ne kadar 1930'ların sonlarından beri kültürden bağımsız zeka testleri geliştirme çabaları olmuşsa da; bu çabalar başarısız olmuştur. Zeka testlerinin kültürel şartlara göre uyarlanması (testlerin standardizasyonu) ise tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir.

Zekanın ölçümü, genellikle zekanın gücünü ölçmek anlamına gelmektedir ve zihin yaşı veya IQ bu kapasitenin en iyi tanımlayıcıları olarak kabul edilmektedir. Oysa, zihinsel başarı belirli davranış dönemleri ile ölçülebilir. “g”ye bağlı yeteneklerin anlaşılması için bireyin yetenekleri geniş çerçevede incelenmelidir. Becerilerle ilgilerin bireysel farklılıklarından dolayı, farklı kültürel birikime sahip

bireyler ile Anglo-Sakson toplumlardaki bireyler zeka testlerini anlamlandırma ve testlerde kendilerini ifade etmede eşit şansa sahip değildirler.

Toplumda kültürler ve ikincil kültürler arasındaki farklılıklar “g”nin kendini özel yeteneklerle göstermesine yol açabilmektedir. Kültürler eşit olarak entelektüel bir şekilde uyarılmamaktadırlar; sosyal ve ekonomik koşulların, çocuk yetiştirme alışkanlıklarının, iş yapış biçimlerinin farklılığı sözkonusudur. Bireyler ait oldukları toplumlarda farklı uğraşlar gerçekleştirirler ve farklı becerilere değer verirler: *“Güney Afrika’da Bantu kültürleri ve Batılı topluluklar arasında durumsal farklılıklar bulunmaktadır. Beslenme seviyelerindeki farklılıklar, materyal çevrenin karmaşıklığı, ailesel görüş ve eğitim olanakları gibi koşulların çeşitliliği entelektüel gelişmeyi etkilemektedir. Afrikalıların sözel ve işitme duyusu ile ilgili alanlardaki cesaretleri, iyi bilinen bir şekilde kültürel koşullarına havale edilebilir. Güney Afrika’da İngiliz ve Afrika alt kültürleri arasında kendilerini test performansında önemli ve anlamlı farklılıklara dönmüşüren çevrenin uyaran değerlerini göz ardı etmemeliyiz”* (Bieshevvel, 1959:223). Toplumsal farklılıklardan dolayı zeka ölçümlerinin karşılaştırılması, zekanın gücünün bir işareti olarak sadece homojen kültürlerde gerçekçi anlam kazanmaktadır: *“Farklı etnik ve kültürel grupların temel zihinsel kapasitelerini, o grup üyelerini etkileyen faktörlerin ele alındığı ayrıntılı deneyimsel dizayn araçları haricinde karşılaştırma imkanı bulunmamaktadır”* (Bieshevvel, 1959:223).

Son yıllarda zeka üzerine yapılan incelemeler arasında yoğun tartışmalar yaratmış olan *The Bell Curve* (Çan Eğrisi) başlıklı çalışma, zeka bölümünün ırklar arasında farklılık gösterdiği ve zekanın kalıtsallık düzeyinin bulunduğu iddialarını içermektedir. **Charles Murray** ve **Richard Herrnstein** tarafından gerçekleştirilen

ve 1994 yılında yayımlanan çalışmada, beynin ağırlığına ve zeka bölümünün (IQ) ölçümüne bağlı olarak Afro-Amerikan zenci bireylerin zihinsel açıdan geri oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Murray ve Herrnstein, çalışmalarında, sosyal ve kişisel uyarıcılara rağmen IQ'nun değişmezliğini kabul ederek; zekaya genetik özellikler atfetmişlerdir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise ırksal zeka farklılığının sosyal sınıflardan bağımsız olduğudur.

ABD'de yapılan pek çok çalışmada ise (Maker, 1996; Ford, 1995; Ford ve Stoddard, 1994; Artiles ve Terent, 1994; Serwatka, Deering ve Stoddard, 1989; Maston, 1985) ırksal ya da kültürel kökeni farklı öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin farklılığı ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır (aktaran Daniels, 1998:41). Bilakis uzun yıllardır öğretmenlerin ve araştırmacıların tartıştıkları, azınlık çocuklarına karşı önyargının, eğitim sistemi içerisinde doğuştan haksızlık yarattığıdır. Bieshevvel'e göre faaliyet gösterdikleri genel bir topluluğun taleplerini, başarılı ve eşit bir şekilde karşıladıkları halde iki kültürel alt grup, adapte olunmuş davranış pratiklerine dayanan testlerde asla eşit performans gösteremezler: *"Bu, bütün gruplar için uygun olmayan test içeriğinden ya da test edilenlere karşı farklı tutumlardan kaynaklanıyor olabilir. Bu noktadan hareketle, farklı testlerin uygulanması ve geçerliliği tartışılabilir ve belki de her kültüre uygun farklı test ve ölçeklerin kabulü gereklidir"* (1959:224). Bir kişinin toplumsal/kültürel farklılığına rağmen uygulanan testin başarısı, ölçülen esas davranış için insan psikolojisine dayanan genel kıstasın belirlenmesine ve testin tutarlı olmasına bağlıdır. Uyarıcı eksikliği ve alt sosyal sınıf kökenli bireylere başarı şansı tanınmaması ise zihinsel faaliyetlerin başarıya ulaşmasının önündeki diğer engellerdir. Yapılan araştırmalar yoksul bir çevreden gelen, düzenli beslenme alışkanlığı olmayan ve başarının teşvik edilmediği

ortamlarda bulunan çocukların çeşitli zihinsel faaliyetleri ölçen testlerde başarısız olduklarını ve geri kaldıklarını göstermektedir.

Zekanın ölçülmesi ve sorunların teşhis ve tedavi edilmeye başlanması, zihinsel engelliler alanında yapılan çalışmaların yoğunlaşmasına ve bu çalışmalar sırasında zihinsel engellilik konusunda kuramsal tanımlamalar getirilmesine yol açmıştır. Bunların başlıcaları 1937’de **Tredgold**’un, 1941’de **Doll**’un yaptığı tanımlama, AAMR (American Association on Mental Retardation)’in 1973 yılında yaptığı tanım ve son gelişmelerin dahil edildiği AAMR’nin 1992 yılında yaptığı dokuzuncu tanımdır (Eripek, 1996:81-82).

Tredgold zihinsel geriliği, *zihinsel bozukluk* terimini kullanarak açıklama yoluna gitmiştir. Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecedeki eksikliklerin, bireyin yaşatlarının bulunduğu çevreye, başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak uyum sağlamada yetersiz kalması durumuna yol açtığını belirtir (aktaran Eripek, 1996:83).

Doll ise zihinsel engelliliği, *geri zekalılık* terimini kullanarak altı ölçüt içerisinde tanımlar:

- Zihinsel normal altı,
- Bunun sonucu olarak sosyal yetersizlik,
- Doğuştan ya da çocukluktan zihinsel gerilik,
- Olgunlaşmada gerilik,
- Kalıksal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik,
- Kalıcı ve iyileştirilemez bir durum (aktaran Eripek, 1996:83).

AAMR Komitesi 1973 yılında önceki yıllarda yapılan tanımları da gözden geçirerek zihinsel engellilik durumunu *geri zekalılık* terimi altında; *gelişim dönemi içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanında da uyumsal davranışlarda yetersizlik* olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada yer alan öğelerden zihinsel işlevlerde önemli derecelerde normal altı ölçütü, standardize edilmiş zeka ölçeklerinde gösterilen başarının (-2) standart sapmanın altında olmasıdır. AAMR'ın 1961'de yayımlanan çalışmasında zihinsel işlevlerde normal altı (-1) standart sapmanın altı olarak açıklanmıştır. 1977 ve 1983 yıllarında yapılan tanımlarda (-2) standart sapma ölçütü korunmakla birlikte, üst sınır daha esnek tutularak Wechsler'de 75 zeka bölümü puanı ve daha üzerinde olunabileceği belirtilerek, esneklik sağlanmıştır. Bunun nedenlerinden birisi, zeka ölçekleriyle yapılan ölçümlerin belirli bir standart hataya sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (aktaran Eripek, 1996:84).

1992 yılında yayımlanan AAMR Dokuzuncu Kitapçığı'nda ise zihinsel engel tanımında bazı önemli değişiklikler yapılması yoluna gidilmiştir. Tanım, işlevsel hale getirilmiş ve *"geri zekalılık halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık, güvenlik, akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur"* şeklini almıştır (aktaran Bilir, 1986:6). Tanımda, bireyin uyumsal becerilerinin, bulunduğu toplumsal çevre içerisinde yaşatlarının davranışları dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği, birkaç beceri alanındaki sınırlılığın diğer beceri alanlarında da sınırlılıkların olacağı anlamına gelmeyeceği belirtilmektedir. Doll'un tanımında

zihinsel gerilik kalıcı ve iyileştirilemez bir durum olarak tanımlanırken, AAMR'in tanımlarında, zihin engellilik dinamik bir süreç olarak ele alınmıştır. AAMR'in 1992 tanımında eğitimciler için fazla bir anlamı olmayan tıbbi nedenler üzerinde durulmaması, iyileştirilemez gibi katı ve olumsuz kestirimlere yer verilmemesi, tanımın getirdiği diğer yeniliklerdendir (Eripek, 1996:85).

Ülkemizde de zihinsel engellilik konusunda yapılan çalışmaların bir sonucu olarak 1975 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Yönetmelik yayımlanmış ve *"Zihin gelişimlerinde meydana gelen yavaşlama, duraklama veya gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşıtlarına göre sürekli gerilik ve yetersizliği olan ve normal eğitim programından yararlanamayanlara geri zekalı denir"* tanımı getirilmiştir. 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda ve daha sonra yayınlanan yönetmeliklerde zihinsel engelli çocukların tanımına yer verilmemiştir. Ancak 1990 yılında yayınlanan Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı'nda zihinsel engelli çocuklar, geri zekalı başlığı altında şu şekilde tanımlanmıştır;

Doğumdan önce, doğum esnasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, psikodevinimsel gelişim ve fonksiyonlarda sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme süreci olarak yaşıtlarına göre ¼ ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayana geri zekalı denir (aktaran Eripek, 1996:86).

Zihinsel engelleri tek bir yaklaşımla açıklamak yanlıştır. Zihinsel engelli bireyler de kendi aralarında farklılıklar gösterirler. Psikolog ve eğitim bilimciler zihinsel engelin derecesine göre sınıflandırma yaparlarken, tıp bilimciler zihinsel engelin nedenine dayalı sınıflandırma getirmektedirler. Eğitim amacıyla yapılan

zihinsel engellilik sınıflandırması, yapılan zeka testlerine ve ortaya çıkan zeka bölümlerine (IQ) dayanmaktadır. Buna göre;

1. Yavaş öğrenenler (71-90 IQ)
2. Eğitilebilirler (51-70 IQ)
3. Öğretililebilirler (36-50 IQ)
4. Ağır derecede olanlar (20-35 IQ)
5. Tamamen bağımlılar (0-19 IQ)

şeklinde bir sınıflandırma yapılmıştır.

Yavaş öğrenen çocuklar, karmaşık fikirleri anlamada ve anladıklarını genellemede sınırlılıklarla karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlar sözel öğrenmedir. Yavaş öğrenen çocukların motor gelişim ve öğrenmelerinde bozukluk nadiren görülmektedir. Yavaş öğrenen çocuklar öğrendiklerini anımsamada güçlük çektiklerinden pekiştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bunlar yetişkin çağda, çoğunlukla fazla zihinsel beceri gerektirmeyen işlerde de kolaylıkla çalışabilmektedirler (Akçakın, 1996:589).

Eğitilebilir çocukların zeka yaşı aralığı bazı bilim adamları tarafından 8-12 olarak kabul edilmiştir. Bu gruba giren çocuklar okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebilirler. Fiziksel özelliklerinde, hareket gelişimlerinde normale yakın performans gösterebilirler. Dikkat süreleri ve ilgileri ise sınırlıdır. Bu çocuklar sosyal iletişim kurabilmekte; ancak sosyal kurallara uymada çektikleri zorluklar ev, okul ve sosyal mekanlarda problemler yaratabilmektedir. Kavram öğrenme ve genellemeler yapabilme becerileri zayıftır. Eğitilebilir zihinsel engellere sahip çocukların yaşıtlarıyla iletişime girmeleri davranış kazanmaları açısından çok önemlidir.

Öğretilebilir zihinsel engellilik orta derecede zeka engeli olarak kabul edilmekte; bu grupta yer alan çocukların yetişkin yaşa geldiklerinde zeka yaşlarının 3-7 arasında olacağı kabul edilmektedir. Tüm zihinsel engellilerin % 10'unu oluşturduğu tahmin edilen bu gruptaki çocuklar özel eğitimden yararlanabilmektedirler. İletişim kurmayı öğrenebilirler ancak sosyal kuralları farketmeleri çok zayıftır. Öğretilebilir zihinsel engelliler için hazırlanan eğitim programlarında akademik gelişimin dışında sosyal yaşama dayalı aktivitelere yer verilmesi gerekmektedir (Akçakın, 1996:589). Öğretilebilir zihinsel engellilerde iskelet-kas sistemi gelişiminde gerilik, işitme, görme, duyu bozuklukları gözlenebilmektedir. Normal bir çocukta yürüme 18 ayda, koşma 24 ayda, konuşma 8 - 18. aylar arasında başlamasına karşılık, öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda bu gelişmeler ancak 36. aydan itibaren başlamaktadır. Dil ve kelime kullanımı sosyal iletişim kurmada yetersizdir ancak eğitime paralel gelişebilmektedir.

Ağır derecede ve tamamen bağımlı zihinsel engellilerin sorunları doğuştan fark edilmektedir. Bu kişiler yaşamları boyunca bütün aktivitelerde yardım görmeli ve klinik bakım ve kontrolle desteklenmelidirler. Eğitilebilir ve öğretilebilir düzeye hiçbir zaman ulaşamamaları ise sosyal iletişim kuramamaları sonucunu doğurmaktadır. Bu çocuklar okul öncesi dönemde sensorimotor işlevlerde çok az gelişme gösterirler. Bazıları yürümeyi ve kısıtlı düzeyde konuşmayı öğrenebilmektedirler. Çoğunun ciddi norolojik bozukluğu vardır. Tamamen bağımlı çocukların küçük yaşlarda ölüm oranı yüksektir (Akçakın, 1996:590).

Ülkemizde zihinsel engelli çocukların eğitsel açıdan bir sınıflandırması yapılmış ve 22 Haziran 1992 gün ve 21262 sayılı T.C. Resmi Gazete'de yayımlanan

Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'ne göre zihinsel engellilik üç grup altında toplanmıştır.

Tablo 1. Zihinsel Engelliliğin Gruplandırılması

Engel Grubu	Zeka Bölümü (IQ)
Eğitilebilir Zihinsel Engel	75-45
Öğretilebilir Zihinsel Engel	44-25
Klinik Bakıma Muhtaç Zihinsel Engel	24 ile altı

Eğitsel açıdan yapılan bu sınıflamada Zeka Bölümü (IQ) 25'in altında olan çocuklar klinik bakıma muhtaç olup, ancak çok basit özbakım becerilerini kazanmaktadırlar. Öğretilebilir zihinsel engelli çocuklar ise normal okul programından yararlanamayıp, özel eğitim programlarıyla eğitimlerini sürdürmeleri gereken çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Bu çocukların eğitimi özbakım, iletişim ve sosyal beceriler üzerine odaklanmıştır. Eğitilebilir zihinsel engel ise genellikle okula başlama ile birlikte görülen öğrenme ve uyum sorunlarına sahip olma şeklinde tanımlanmış ve eğitilebilir zihinsel engele sahip çocukların özel eğitim ya da kaynaştırma eğitiminden yararlanabileceği belirtilmiştir.

Çalışmalar zihinsel engelliliğin çok sayıda nedene bağlandığını ya da pek çok etmenin bir arada olması ile oluştuğunu göstermektedir. Boston Harvard Üniversitesi Çocuk Hastanesi'nde 2200 zihinsel engelli çocuk üzerinde yapılan araştırmada zihinsel engelliliğin tıbbi nedenleri Tablo 2'deki gibi gruplandırılmıştır.

Son yıllarda çocuklarda zeka geriliğinin oluş nedenleri arasında, annelerin alkol kullanımına bağlı fetal alkol sendromu ve frajil x'e bağlı zeka geriliği üzerinde de durulmaktadır. Alkol bağımlısı kadınların doğurduğu 1000 çocuktan 690'ında zihinsel engele rastlanmıştır (Akçakın, 1996:591).

Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise, bir çocuk psikiyatri kliniğine 1 yıl içinde başvuran zihinsel engelli 106 çocuğun % 21'inde anoksi ya da güç doğum, % 18'inde ilk yaşlarda konvülsiyon, % 12'sinde ilk yaşlarda ağır ateşli hastalık, % 7'sinde ailenin diğer bireylerinde zihinsel engel, % 4'ünde düşme ya da kaza ile karşı karşıya kalma tespit edilmiştir (Akçakın, 1996:592).

Zihinsel engelin doğumdan önce, doğum sırasında ve hemen sonrasında yoğun biçimde karşılaşılan bir olgu olması çeşitli önlemler alınabilmesine imkan vermektedir. Bunların başlıcaları:

- Teknik gelişmelerle gebelik döneminde fötustaki gelişim bozuklukları tanınabilmekte, istenirse gebelik sonlandırılabilir,
- Fenilketonüri bebekte beyin hasarına yol açmadan önce saptanabilmekte ve erken başlanan bir diyetle zeka geriliği oluşması önlenmektedir,
- Hipotiroidi erken farkına varıldığında tiroid hormonu verilerek zeka engelinin önüne geçilebilmektedir,
- Doğum travmalarını önlemek ya da en alt düzeye indirmek mümkündür,
- Genetik risk taşıyan ebeveynler uyarılabilmektedir.

Alınan bütün önlemlere rağmen çocuğun zihinsel bir engelle doğması durumunda dahi çocuğun zihinsel gelişiminin gerçekleşmeyeceği kanısına varılmamalıdır. Zihinsel engelli çocuğun doğumuyla birlikte zeka gelişimi de başlamaktadır.

Her insan, duyuşal, devinimsel ve zihinsel gücüyle, kendisi ve çevresi ile iletişim halindedir. Bireyin kendisi ve çevresi ile etkileşimi onun özelliklerini, özellikle de sosyal ve psikolojik özelliklerini, çeşitli biçimlerde etkilemektedir (Eripek, 1996:54). Zihinsel engelli olsun ya da olmasın her çocuk gelişiminde

toplumsal çevre ve uyaranların etkisi altında, kendine özgü, özel bir yol izlemektedir. Zihinsel engelli çocuklara, kendi gelişim perspektifleri açısından bakıldığında, onların neden o şekilde davrandıkları ve yeni öğrenme becerilerine ne zaman ulaşabilecekleri hakkında tahmin yürütülebilecektir.

Çocuklar doğal olarak öğrenmeye karşı meraklı ve isteklidirler. Başarıları, bu merak ve isteklerini devam ettirmekte; başarısızlık ise o işi birkaç kere daha denedikten sonra öğrenmekten vazgeçmelerine sebep olmaktadır. Zihinsel engelli çocukların doğumla beraber başlayan zihinsel gelişim sürecinde karşılaştıkları temel sorun motivasyon (güdüleme) eksikliğidir. Motivasyon eksikliği çocuğun kendini başarısız ve bağımlı hissetmesine yol açmaktadır.

Tablo 2. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri

1. Kalıtsal Bozukluklar	% 5
1. 1. Doğuştan Metabolik Bozukluklar	
1. 2. Tek Genli Anomaliler (nörofibromatosis)	
1. 3. Kromozomal Sapmalar	
1. 4. Poligenik Familial Sendromlar	
2. Pre-mental (Embriyonik) Gelişimde Erken Değişmeler	% 32
2. 1. Kromozomal Değişiklikler (Down sendromu)	% 10
2. 2. Gebeliği Etkileyen Sendromlar (İlaç, enfeksiyon vb.)	% 22
3. Başka Gebelik Sorunları ve Perinatal Hastalıklar	% 11
3. 1. Plasental Yetmezlik (Anne karnında beslenememe)	% 1
3. 2. Perinatal Güçlükler (Prematürite, hipoksi, travma)	% 10
4. Çocukluk Hastalıkları	% 4
4. 1. Enfeksiyonlar (Menenjit, ansefalit vb.)	
4. 2. Kafa Travmaları	
4. 3. Kalp Durması, Zehirlenme gibi durumlar	
5. Çevresel ve Davranışsal Etkenler	% 17
5. 1. Uyaran Yoksunluğu	% 6
5. 2. Anne-Baba nevrozu ya da Psikozu	% 3
5. 3. Çocuk Nevrozu	% 4
5. 4. Çocuk Psikozu (Otizm)	% 4
6. Bilinmeyen Nedenler	% 31

Kaynak: Akçakm, 1996:591

Öğrenme, çocukların bilgiyi çevrelerinden veya daha doğru bir ifade olarak, insanlardan, eşyalardan ve çevrelerinde olup biten olaylardan almak suretiyle oluşmaktadır. Öğrenme sürecinde zihinsel engele sahip çocuklar kavramada ve anlamada zorluk çekmektedirler. Soyut kavramları, terimleri ve tanımları çok geç ve güç anlamakta; zaman kavramını ve aritmetik işlemleri anlamada büyük güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Bilgiyi işleme koymalarına bakılacak olursa; çocuklar, duyuları ile insanları, olayları ve çevredeki eşyaları algıladıkça, alınan bu bilgileri hatırlar, organize eder ve bunlara anlam verip öğrenilen şeyler arasında ilişki kurarlar. Öğrenilen bilgiyi kullanmak için çocukların eşya ve olaylarla somut, direkt temasları olmalıdır. Bütün çocukların öğrenme potansiyeli ve kapasitesi vardır. Engelli olmayan çocuklar, bilgiyi uygulamayı nasıl öğrenirlerse, zihinsel engelliler de aynı şekilde öğrenirler. Aralarındaki temel fark, zihinsel engelli çocukların öğrenmelerinin biraz daha fazla zaman almasıdır. Zihinsel engelli çocukların ilgilerinin kısa süreli olması ve dikkat-konsantrasyon sorunları yaşamaları öğrenmelerinin önündeki en önemli engellerdendir. Bir etkinlikle uğraşırken başka bir etkinliğe geçmeleri zihinsel engelli çocukların öğrenmelerinde sorunlara yol açmaktadır.

Yeni durumlara uymada zorluk çeken zihinsel engelli çocuklar, önceden kazanmış oldukları bilgiyi transfer etmede büyük güçlükler çekerler. Kazanılan bilgi ve becerinin yalnız öğrenilmiş durumlara uygulanması yeni durumlardan, ilişkilerden ve iletişimden kaçınmalarına yol açmaktadır. Bu durum, daha çok kendi zeka düzeyine uygun, bilgi ve ilgi düzeyi kendisinininkine benzer çocuklarla arkadaşlık ve iletişime girmelerine yol açmaktadır.

Zihinsel engellilerin algıları, tepkileri ve tutumları basit düzeydedir. Bilgi, tutum ve yaklaşımları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmadıkça öğrenilenleri hatırlayıp, kullanamazlar. Soyut bir kavramın kullanılabilir hale gelmesi, zeka geriliğinin derecesine bağlıdır. Bu çocukların soyut kavramları öğrenmedeki zorluğu uzunca bir dönem devam edebilir. Hacim ile ağırlık arasındaki ilişkiyi anlatmak ve daha büyük olan şeylerin daha ağır olmalarının gerekmeyeceğini kavratmak en sık rastlanılan sorundur.

Çocuklar öğrendiklerini iki şekilde ifade ederler; sözlü ve uygulamalı. Ancak, zihinsel engelli olan çocuklar öğrendiklerini sözlü olarak ifade etme konusunda zorluk çekebilirler veya kaba, beceriksiz bir vücut dili ile cevap verebilirler. Duygu ve düşüncelerini açık ve bağımsız olarak ifade edemeyen zihinsel engelli çocuklar genellikle güvendikleri bir kişinin teşvik ve onayını beklerler. Zihinsel engelli çocukların aile, arkadaş ve toplumsal çevreleriyle iletişim kurmadaki güçlükleri ise gelişim sürecini bütünüyle engelleyen bir sorun olmaktadır.

I. 3. Kaynaştırma Eğitimi Üzerine İncelemeler

Akademik ve sosyal eğitim programlarının uygulandığı genel eğitim sınıflarının zihinsel engelli çocuklar için de eğitime hazır hale getirilmesi kaynaştırma eğitiminin amacıdır. Kaynaştırma eğitimi, zihinsel engelli çocukların akademik programlarının, normal zihinsel faaliyet yeterliliğine sahip çocuklarla birlikte ve bir öğretmenin sürekli gözetiminde gerçekleştirilmesi esasına dayanır. Kaynaştırma eğitime yönelik tanımlar, kaynaştırmanın dinamik ve devingen bir süreç olduğunu belirtirken; normal ve zihinsel engelli çocuklar ile bu çocukların aile,

öğretmen ve sosyal çevreleri arasında iletişim ve bilgi paylaşımı gerekliliğini vurgularlar (Salend, 1998:6).

Kaynaştırma eğitimi, engelli insanlara mümkün olduğu kadar bağımsız olabilmeleri için bulundukları çevrede yaşamalarına, öğrenmelerine ve çalışmalarına yardımcı olmak demektir. Kaynaştırma eğitiminde temel amaç ortama uyumun sağlanmasıdır. Toplumun bir üyesi olan birey ilgilerine göre toplumun bütün kültürüne, ait olduğu sosyal sınıfın kültürüne ve içinde bulunduğu esas küçük grupların kültürüne katılır (İnceoğlu, 1993:23). Dolayısıyla ortama uyum, algı, tutum ve sosyal normların birey üzerindeki ifadesidir.

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklara verilen önemle birlikte kaynaştırma konusu gündeme gelmiş ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarla ilgili araştırmalara ağırlık verilmiştir.

Yapılan bazı araştırmalarda zihinsel engelli çocukların ayrı sınıflarda eğitim görmelerinin sanıldığı kadar etkili olmadığı, hatta bazı çocuklar için zararlı olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. **Paul, Turnbull ve Cruickshank (1977); Vitello ve Soskin (1985)** çalışmalarında kaynaştırmanın, çocuğun sosyal statüsünü yükselten, daha iyi bir öğrenme çevresi sağlayan, engelli çocukların yeteneklerini geliştiren, gerçek bir yaşam çevresi oluşturan ve zihinsel engellilerin eğitiminde daha ekonomik ve daha çok çocuğun eğitimini sağlayan bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynaştırma yoluyla eğitimde engelli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik tutumların önemli bir faktör olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Kaynaştırma çalışmalarının programlı yürütülmesinde ve uygulamanın başarısında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, okul personelinin ve konuyla ilgilenen uzmanların anahtar rol oynadıkları bilinmektedir. Kaynaştırma literatüründe, okul

yöneticisi ve özellikle normal çocuklara eğitim veren sınıf öğretmenlerinin engelli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarının araştırıldığı gözlemlenmektedir.

Peterson (1977), kent merkezinde ve kırsal kesimde görev yapan ilkokul yöneticilerinin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimi görüşlerinde bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada daha küçük yerleşim yerlerinde ve daha küçük çaplı okullarda görev yapan yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşler geliştirdiklerini destekler yönde bulgular elde etmiştir (aktaran Uysal, 1995).

Murray ve Payne (1974) ise, 50'si kent merkezinde ve 50'si kırsal kesimde görev yapan 100 ilkokul yöneticisinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik isteklilik düzeyini araştırmışlardır. Bulgular, her iki gruptaki yöneticilerin de kaynaştırma programlarının okullarında uygulanmasına olumsuz baktıklarını göstermiştir. Kent ve kırsal kesimde görev yapan okul yöneticilerinin kaynaştırmaya yönelik isteklilikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiş; kent merkezinde görev yapan ilkokul yöneticilerinin kaynaştırmaya daha olumsuz baktıkları görülmüştür (aktaran Diken, 1998).

Pupke (1977), kaynaştırmaya yönelik okul yöneticilerinin görüş ve tutumlarında, kaynaştırma öğrencisinin engel tür ve derecesinin farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin engel tür ve derecesinin, okul yöneticilerinin görüş ve tutumlarında farklılığa yol açtığı bulunmuş; okul yöneticilerinin, zihinsel engel seviyesi artıkça kaynaştırmaya olumsuz yaklaştıkları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalarda, engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların olumsuz

yönde olduğu görülmekle birlikte; kırsal kesimde görev yapan okul yöneticilerinin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Kaynaştırma sürecinde yer alan öğretmenlerin, engelli çocuklar ve kaynaştırma programı ile ilgili tutumlarının sürecin başarısında çok önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Literatürde, kaynaştırmaya yönelik, öğretmenlerin tutumları üzerine birçok araştırma yapıldığı; yapılan araştırmaların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar gösterdiği ve öğretmenlerin tutumlarının genelde olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, ilkokul öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukları ne kabul ne de reddettikleri, çoğunlukla kararsız olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kaynaştırmaya yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumlarını belirlemeye çalışan araştırmacılar, çoğu normal sınıf öğretmenin sınıflarında engelli öğrencilerin olmasına karşı olduklarını bildirmişlerdir (Myles ve Simpson, 1989). Bulgular, öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda isteksiz olduklarını, ancak öğretmenlerin tutumlarının çok katı olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuk ve kaynaştırma projesi hakkında bilgi düzeyi ile zihinsel engelli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, bilginin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Ringlaben ve Price, 1981).

Kaynaştırmanın zihinsel engelli çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirten araştırmalarda ise öğretmenlerin, özel sınıfı normal sınıflardan daha üstün olarak betimledikleri saptanmıştır (aktaran Myles ve Simpson, 1989). **Semmel** (1991), çalışmasında normal sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun engelli öğrencilerin gereksinmelerinin normal sınıflarda karşılanamayacağını belirttiklerini bildirmiş ve

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genelde olumsuz olduğunu saptamıştır (aktaran Diken, 1998).

Kaynaştırma literatüründe normal sınıf öğretmenleri ile özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları da araştırılmış; özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin normal sınıf öğretmenlerinden daha olumlu tutumlara sahip oldukları gözlemlenmiştir (Johnson ve Cartwright, 1979).

Normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde, davranışsal yetersizliği, öğrenme yetersizliği ve hafif düzeyde zihinsel engeli olan çocuklardan hangi gruba daha olumlu yaklaştığını belirlemeye çalışan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan çocukları diğer iki gruba nazaran kaynaştırmada daha çok tercih ettiklerini göstermiştir (Myles ve Simpson, 1989). Gerçekte zihinsel engeli ve duygusal bozukluğu olan öğrenciler, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerle karşılaştırıldığında; normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel ve duygusal yetersizliği olan öğrencilerin normal okullardaki özel sınıflara yerleştirilmeleri gerektiğini düşünmekte oldukları ve kendi sınıflarında bu öğrencilerin kaynaştırılmasını oldukça az tercih ettikleri görülmektedir (Johnson, 1987).

Mandell ve Strain'in kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduyla ilişkisini araştırdığı çalışmada (1978), görev yaptığı sınıf mevcudu 25-27 arasında olan öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Denekler, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırılan öğrenciyi kabul etme düzeylerinin kaynaştırmayı olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyebileceğini belirtmişlerdir (aktaran Johnson, 1987).

Larivee ve Cook (1979) sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, okul mevcudu, organizasyonel destek düzeyi, okul tipi ve hizmet içi eğitim çalışmaları gibi değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada 941 sınıf öğretmeni denek olarak kullanılmış; araştırma bulguları öğretmenlerin tutumları üzerinde sınıf mevcudu ve okul mevcudunun çok az, organizasyonel destek düzeyi, okul tipi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının ise önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Ringlaben ve Price (1981), kaynaştırmaya yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumları ile cinsiyet, eğitim, sınıf büyüklüğü, sınıf derecesi, engel türü, kaynaştırma türü, kaynaştırmaya hazırlık ve bilgi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma kapsamında 101 normal sınıf öğretmeni ile görüşülmüş; normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Feldman ve Altman (1985), 454 öğretmenin, kaynaştırmaya yönelik tutumları ile öğrenci özellikleri (ırk, kültür, davranış özellikleri) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin davranış özellikleri ile öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Davranış problemi az olan öğrencilerin öğretmenler tarafından daha çok kabul edildiği ve öğretmenlerin bu çocukların bulunduğu kaynaştırma ortamına daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür (aktaran Diken, 1998).

Araştırmalar, öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar hakkında olumsuz tutumlara sahip olmalarını, onların zihinsel engelli çocuklarla deneyim eksikliğine bağlamaktadır. **Blackwell (1972)**, çalışmasında öğretilbilir seviyedeki zihinsel engelli çocuklarla deneyimi olan ve olmayan 70 öğretmenin bu çocuklara yönelik

tutumlarını karşılaştırmış; öğretilabilir seviyedeki zihinsel engelli çocuklarla deneyimi olan öğretmenlerin, deneyimi olmayanlardan daha olumlu tutum içinde olduklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlere sağlanan destek ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişki araştırıldığında, destek hizmetlerinin öğretmenlerin tutumlarında olumlu etkiler yarattığı ve destek hizmeti sağlandığında öğretmenlerin kaynaştırma için zihinsel engelli öğrencileri daha kolay kabullendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Larivee, 1981).

Ülkemizde zihinsel engelli çocuklar konusunda yapılan incelemeler, genellikle bu çocukların eğitimi üzerinedir. **Eripek** (1996; 1991), yaptığı çalışmalarda zihinsel engelli çocukların tanımlanması ve sınıflandırılması alanlarında karşılaşılan sorunları çözümleme yoluna gitmiş ve bu çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitim programlarının hazırlanmasına dönük öneriler getirmiştir. **Eripek** (1991), çalışmasında zihinsel engelli çocukların eğitimine yönelik bir kaynaştırma modeli oluşturmuş ve kaynaştırmanın başarısını engelli çocuğun ailesi, öğretmeni, sınıfta yer alacak diğer normal yaşlıları ve eğitim programına bağlı bir değişken olarak ele almıştır.

Eripek ve **Vuran** (1996), çalışmalarında zihinsel engelli çocukların kendilerini tanımaları ve çevreleriyle iletişim kurmalarında karşılaştıkları sorunları özel alt sınıfta bulunmaları ve zihinsel engelli olarak etiketlenmelerine bağlamışlardır. Çalışmada zihinsel engelli çocukların ayrı eğitim ortamlarında yetiştirilmeleri, kişilik gelişimlerini sağlayabilmelerinin önündeki engellerden biri olarak tanımlanmıştır.

Ailelerin öğretilabilir seviyedeki zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını inceleyen **İskender** (1991), zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin ekonomik ve

öğrenim düzeylerinin düşüklüğü ve zihinsel engel konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen, çocuklarını benimsedikleri ve sosyalleştirici tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Benzer bir çalışma yürüten **Evcimen** (1996) ise özellikle zihinsel engelli çocuğunun dışında ikinci bir engelli çocuğa sahip olan ailelerin desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Normal çocuğu olan ebeveynlerle, zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin zihinsel engellilere karşı tutumlarını inceleyen **Fırat** (1994) ise, bu iki grubun tutumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Sucuoğlu yaptığı çalışmada, anne babaların eğitimi, mesleği ve anne baba olma ile çocuğun özürü ve yaşı faktörlerine bağlı olarak özel eğitim okullarını algılama biçimlerinin değiştiğini ortaya koymuştur. Engelli çocuğun ebeveynlerinin, çocuklarının devam ettiği okulu ve okulun verdiği hizmetleri yeterince değerlendiremedikleri, okuldan öğrenmek istediklerinin çoğunlukla çocuğun okuldaki genel durumu ile ilgili olduğu görülmüştür (Sucuoğlu, 1991).

Kaynaştırma eğitimi konusundaki incelemeler, genellikle okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarını değerlendirmeye yöneliktir. Ayrıca kaynaştırmada okullardaki fiziksel ortamın yetersizliği, araç-gereç eksikliği, ailelerin kaynaştırma sürecine bakışı ve akranlarının zihinsel engelli çocukları sosyal kabulü olguları incelenmişse de araştırmalar, diğer ülkelerdekilere kıyasla henüz başlangıç aşamasında olarak nitelenebilir.

Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar konusunda olumsuz tutumlara sahip olmaları, yeterli bilgilerinin ve zihinsel engelli çocuklar konusunda formal eğitimlerinin olmamasına bağlanmaktadır (Civelek, 1990). Ancak **Şahbaz**, 80 normal sınıf öğretmenin zihinsel engelli çocuk ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişmesinde bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak

amacıyla deneysel bir çalışma (1997) yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenler, yazılı bilgilendirme grubu, sözlü bilgilendirme grubu, yazılı-sözlü bilgilendirme grubu ve kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Sonuçta dört grubun tutumları arasında fark olmadığı görülmüştür.

Uysal ise gerçekleştirdiği çalışmada (1995) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma konusunda olumsuz tutumlarının bilgilendirme eksikliğine bağlı olduğunu; bilgilendirme, rehberlik ve denetim çalışmaları sonrasında tutumların olumlu yönde değişebileceğini göstermiştir.

Zihinsel engelli çocukların eğitimi üzerine yapılan çalışmalar zihinsel engelli çocuğa sahip aileler ile bu çocukların öğretmenlerinin eğitimden beklentilerinin ve hedeflerinin benzer olduğunu göstermektedir (Akıncı, 1991). Engelli olan ve olmayan öğrencilerin kaynaştırma programları aracılığıyla birlikte eğitim almalarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel engelli öğrencilere karşı tutumlarını olumsuz yönde değiştirdiği gözlemlenmişse de (Aksütoğlu, 1997); normal gelişim gösteren öğrencilerin referans gruplarının aileleri olduğu belirtilmiştir. Zihinsel engelli çocukların, sınıf arkadaşları ve akranları tarafından sosyal kabulünde ilişkiye girdikleri engelli olmayan çocukların ailelerinin etkisi gözardı edilmemelidir.

Ülkemizdeki kaynaştırmaya ilişkin çalışmalar incelendiği zaman, zihinsel engelli çocuklar kaynaştırma programlarına dahil edilirken gerekli alt yapı çalışmalarının yapılmadığı; hukuki ve sosyal altyapı eksikliğinin kaynaştırmaya yönelik tutumları olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Çeşitli çalışmalarda (Diken, 1998; Aksütoğlu, 1997), kaynaştırma programlarının uygulama öncesinde ve sırasında gerekli olan düzenlemelerin yapılmasının önemi belirtilmiştir.

Bu çalışmada ise *zihinsel engelli çocukların iletişiminde ve eğitiminde kaynaştırma yönteminin gerekliliği ve geçerliliği* varsayımından hareketle zihinsel engelli çocuğa sahip aileler, normal çocuğa sahip aileler, kaynaştırma sınıf şretmenleri ve normal sınıf şretmenlerinin kaynaştırma programına yönelik tutumları incelenmiştir. İncelemede, kaynaştırma programı çerçevesinde eğitim gören, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklar ile normal çocukların aileleri ve kaynaştırma programının gerçekleştirildiği okullardaki kaynaştırma sınıfı ve normal sınıf şretmenleri örneklem olarak seçilmiştir.



II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanların günlük yaşantılarını sürdürmelerinde olumsuz etkilere yol açan fiziksel ve zihinsel farklılıklar *engel* olarak tanımlanmaktadır. Engel, bireyin yaşına, cinsiyetine ve içinde yaşadığı toplumun sosyokültürel değerlerine bağlı olarak üstlenmesi gereken rol ve gerçekleştirmesi gereken davranışları fiziksel veya zihinsel nedenlerle sergileyememesi halidir.

Engelli çocuklar, gelişim özellikleri açısından değerlendirildiklerinde, bedensel ya da psikolojik gelişim alanlarında farklılık gösteren çocuklardır. Engellilik üzerine çalışmalar, yaşlılarından bir veya birkaç gelişim özelliğiyle farklı olan bu çocukların yardıma ihtiyacı ve bu ihtiyaçların özel eğitim kapsamında karşılanması konusunun ortaya çıkmasıyla yaygınlaşmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar kendi içlerinde; beden özellikleri, zihin özellikleri, uyum özellikleri ve öğrenme güçlüğü yönlerinden dört ana grupta toplanmaktadır (Civelek, 1990).

Bu gruplama içerisinde yer alan zihinsel engelliliğe ise farklı bakış açılarına göre çeşitli tanımlar getirilmiştir. Buna göre zihinsel engel şu yaklaşımlar çerçevesinde incelenebilir:

Gelişimsel bakış açısı, zihinsel gelişimi etkileyen çevresel etmenlere vurgu yaparak; zihinsel engeli değişmez bir durum olarak görmektedir. Gelişimsel bakış açısından önemli olan nokta, zihinsel engelli bireyin eğitimi için çevrenin iyi yönlendirilmesi gerektiğidir. Gelişimsel bakış açısının, biyolojik veya ilişkiden kaynaklanan insan gereksinimlerini ve ilişki kurma, iletişim ve düşünce biçiminin

yaşa bağı olarak değişimini dikkate alması, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir noktadır. Gelişimsel bakış açısının en önemli yanlılığı toplumsal çevreye kişinin düşüncelerini etkilediği ölçüde değer vermesidir.

Sosyolojik/Toplumsal bakış açısı konuya bireyin sosyokültürel geçmişi ve yüklendiği sosyal roller yönünden yaklaşmaktadır. Toplumun beklentilerine ve değer yargılarına uygun davranışlar göstermediği için birey, zihinsel engelli olarak tanımlanır ve bunun sonuçları üzerinde durulur.

Fonksiyonalist (işlevselci) sosyolojiden hareketle geliştirilen bu yaklaşım, zihinsel engeli, bir görevin toplumsal beklentiler yönünde gerçekleştirilememesi olarak tanımlar. Parsons'a göre fonksiyonalist (işlevselci) sosyoloji, sosyal alt sistemlerin birbiri ardına farklılaşmasından geçerek devam eden bir sürecin ürünüdür: Değişim, farklılaşma (işbölümü) ve yeniden entegrasyon şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İşbölümü her bireyin -doğal olarak zihinsel engelli çocuğun- toplumsal beklentilere uygun iş yapış biçimleri kazanması; yeniden entegrasyon (reintegration) ise alt sistemdeki uyumsuzluğu alt sistemde değişiklik yaparak giderip, bozulan dengeyi yeniden kurarak organizmanın ya da toplumsal yapının bütünlüğünün tekrar sağlanmasıdır (Erdoğan, 1999a). İşlevselci sosyolojinin zihinsel engelliliği işlevsel bozukluk olarak tanımlaması ile birlikte toplumdaki egemen işlevsel kalıplara uymayan çocukların dışlanması meşrulaştırılmaktadır. A. Gunder Frank'a göre, sosyolojinin salt işlevselci boyuta indirgenmesi; ırksal bakımdan kendini beğenmişlik, ampirik bakımdan geçersizlik, teorik bakımdan yanlılık, ideolojik bakımdan tek yanlılık, politika bakımından, tümüyle zararlı değilse bile, etkisizlik sonucunu doğurmaktadır (aktaran Erdoğan, 1999a:40).

Klinik bakış açısı, zihinsel engelliliğin psikologlar ve tıp alanında çalışan uzmanlarca tanımlamasının yapılmasıdır. Buna göre, zihinsel engel, bireyin psikometrik testlerle ölçülebilir ya da gözlemlerle anlaşılabilir bir beyin faaliyeti sorunu olarak tanımlanmaktadır. Klinik bakış açısı klinik psikiyatri (clinical psychiatry)'nin doğrudan bir uzantısı olarak sosyal yaşamdaki engelleri ilgi, duygu, heyecan gibi faktörleri dışlayarak zihinsel yetersizliğe bağlamaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise psikoloji biliminin zihinsel engelliliği ampirik yöntemin testleriyle ölçen yaklaşımının dışında, olguları davranışlar ile çözümleme yoluna giden ve Avrupa'da yaygın olan bir psikoloji geleneğinin de (behaviourism) bulunduğudır. Özetle, psikoloji klinik bakış açısıyla sınırlanamaz ve her psikolog da salt ampirik yöntemle bağlı kalarak engelliliği incelemek zorunda değildir.

Hangi tanım kullanılırsa kullanılsın zihinsel engelli çocuklara, uygun eğitim teknikleri kullanılarak bir çok beceri kazandırılması mümkündür. Önemli olan çocuğun özelliklerinin iyi anlaşılması ve engelli çocuğun kendi temel ihtiyaçlarını kendi başına gerçekleştirebilmesinin sağlanmasıdır. Zihinsel engelli çocukların eğitimleri, yaşa, engelin düzeyine, bireysel özellik ve ihtiyaçlara göre farklılıklar göstermektedir. Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları yoluyla eğitimlerinin ele alındığı bu tezde, sosyalleşme ve eğitim arasında organik bir bağ bulunduğundan söz edebiliriz. Bu çocuklar, toplumdan dışlanarak, doğal yaşam pratiklerini gerçekleştirme fırsatlarından uzak tutulduklarında; aile, akraba ve sosyal çevrelerine bağımlı olarak yaşamak zorundadırlar. Sosyal çevreleri ve bu çevreyle iletişimleri kısıtlanan engelli çocukların gelişimleri de engellenmektedir. Sınırlı mekanlarda ve dar bir çevre ile yaşamlarını sürdüren bu çocuklardan zihinsel

eksikliklerini giderici bir gelişim beklenmesi yanlışlık ve eksikliklerle dolu bir yaklaşımdır.

Kaynaştırma eğitiminin, zihinsel engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikteliklerini ve etkileşimlerini sağlayacağı düşünüldüğünde; bu çocukların sürekli bir eğitim görmeleri sonucunda sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlayacakları kabul edilebilir. Nitekim, bu varsayımdan yola çıkıldığında, zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinin önündeki temel engel olarak iletişim problemleri gösterilmektedir.

Belirli önyargılara sahip bireyler zihinsel engelli çocuklarla iletişim kurmaktan kaçınırlarken; bu çocuklar, farklı insanlarla tanışmak ve onlar tarafından farkedilmek istemektedirler. Zihinsel engelli çocuklarla aynı ortamları paylaşan normal çocuklar ilişkinin başlangıcında kaygı duyabilir ve iletişimi kısa sürdürme yoluna gidebilirler. Ancak farklılıklardan çok benzerliklerin ortaya çıkışı ile birlikte paylaşılan zaman süresi de artacaktır.

Zihinsel engelli çocuk farklı bir ortama girdiğinde sessiz kalarak içine kapanabileceği gibi, farklı davranışlar sergileyerek çevresinin dikkatini çekmeye de çalışabilir. Ailelerinden gördükleri ilgiyi sosyal çevrelerinden de bekleyen bu çocuklar, çoğunlukla bu ilgi ve desteği bulamazlar. Zihinsel engelli çocuklar, sosyal çevrelerinin dikkatini çekebilmek amacıyla yüksek sesle konuşma ve vücut teması gibi yöntemleri kullanmaktadırlar (Baumgartner, 1975).

Zihinsel engelli çocuklar ilişkilerini duygusallık temelinde sürdürürlerken; açıksözlülükle davranışlarının sonuçlarını düşünmeden ani tepkilerde bulunabilir; kızgınlıklarını saklamayarak karşı tarafa yansıtabilirler. Başlangıçtaki utangaç ve çekingen tavırlar, iletişime girilmesiyle beraber yerini aktif bir etkileşime

bırakabilmektedir. İletişimin sürdürülmesi ise zihinsel engelli çocuğun kişi veya nesnelere yönelik ilgisine bağlıdır. Arkadaşlarıyla oyun oynamaktan sıkıldıklarında ya da ortamı beğenmediklerinde ilgileri dağılmakta ve çevrelerini izlemeye ya da kendileriyle ilgilenmeye başlamaktadırlar.

Zihinsel engelli çocukların ilişki kurma ve sürdürmedeki sorunlarının çözülmesi genellikle sosyal çevrelerinin belirlediği yönde olmaktadır. Toplumsal çevrenin dayattığı iletişim başlatma-sürdürme-geliştirme koşulları zihinsel engelli bireylerin sosyalleşme çerçevesini çizmektedir. Zihinsel engelli çocukların iletişim problemlerine getirilen çözüm önerileri; toplumsal çevrenin dayatmaları yönünde geliştiğinde başarılı olamazken, zihinsel engelli çocuk ve ailesinin görüşlerinin dikkate alındığı ve katılımlarının sağlandığı durumlarda başarılı olabilmektedir. Sosyal çevrenin işlevsellik ilkelerinden hareketle geliştirdiği tanımlamalar zihinsel engelli çocuğun ilişkisinde başarısızlığa yol açarken; ilişkideki başarısız denemeler engelli çocuğun güvensizliğe kapılmasına; güvensizlik de yeni ilişkilerden kaçınmaya neden olmaktadır.

Benzer bir şekilde, zihinsel engelli çocuğun eğitim gerekliliği, kendi yetenekleri ölçüsünde kendini ifade hakkından kaynaklanmasına karşılık; sosyal çevrede egemen olan gereksinim ve normlara bağlı olarak yürütülmektedir. Eğitimin istenilen sonuçlara ulaşması ve zihinsel engelli çocuğun toplumsal yaşamın gereklerini gerçekleştirebilecek düzeye gelmesi ise bu çocuklara yönelik tutum ve davranışların doğrudan etkisi altındadır.

Zihinsel engelli çocukların kabulüne yönelik bir kamuoyu oluşturulması için toplum olarak, dikkatlerin konuya yöneltilmesi, problemlerin tartışılması ve zihinsel engelli çocuk ve çevresini kazanımcı tutumlar sergilenmesi gerekmektedir. Sosyal

normların yanlışlığı ve yanlışlığı, zihinsel engelli çocukları dışlayıcı davranışlara yol açmakta; bu çocukların toplumla entegrasyonlarını engelleyici tutum ve davranışlar gösterilmesine sebep olmaktadır.

II. 1. Tutumlar ve Tutumların Gelişimi

İnsan, üyesi olduğu toplumdaki diğer insanlarla iletişim ve etkileşim halindedir. Bu iletişim ve etkileşimler sırasında sergilenen davranışlar tutumlara bağlı olarak farklılıklar gösterir. Tutumlar, topluma bağlı olarak gelişebilmekte ve diğer insanların varlığına bağlı olarak önem kazanmaktadır.

Kişinin çevresindeki herhangi bir objeye veya nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimleri ya da bir nesne, kişi ve fikre tutarlı olarak yanıt verebilme eğilimini *tutum* olarak ifade edebiliriz. Tutumun konusunu somut kavramlar (eşya, nesne, birey ya da grup) oluşturabileceği gibi her hangi bir soyut kavram da (mutluluk, sevgi, umutsuzluk) oluşturabilir.

Kişinin tutumları, deneyimlerinin ve edindiği bilgilerin örgütlenmesiyle oluşur. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlıdır ve kişinin deneyim ve bilgileri biçim değiştirdiği zaman tutumu da değişebilir. Her tutumda üç öge bulunmaktadır. Bunlar düşünce ile ilgili bilişsel öge, duygusal öge ve davranışsal öge olarak tanımlanabilir. Bireyin bir konu hakkında bildikleri ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o objeye karşı olumludur (duygusal öge). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile ortaya koyar. Tutum bir tepki şekli değildir, daha çok belli bir tepki göstermeye hazır olma durumudur (İnceoğlu, 1993).

“Kişinin çevresiyle ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerinin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıfların olumlu, olumsuz olaylar ya da arzulanan, arzulananmayan

amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun **duygusal ögesi**ni temsil eder” (İnceoğlu, 1993:15). Kişilerin herhangi bir konuda olumlu ya da olumsuz duygular içinde olmaları önceki deneyimlerine bağlıdır. Duygusal öge aynı zamanda bireyin değerler sistemiyle yakından ilişkili olduğu için; duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değiştirilmesi daha güçtür.

Bilişsel öge bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusudur. Bir başka deyişle bilgilerin kategorize edilmesi ve gruplandırılmasıdır. Kişiler çevreleriyle ilişkilerinde ve sosyal yaşamlarında bilişsel sistemlerinden yararlanırlar. Birey, bir çok uyarıcıyı önce belirli sınıflarda toplar; daha sonra da bu sınıfları birbirleriyle ilişkilendirir. “Soyut ya da somut kavramlara yönelik bilgilerimiz bilişsel ögenin çalışma alanını oluşturur. Kişinin, varlığı bilinmeyen bir konuya ilişkin tutumu oluşamaz” (İnceoğlu, 1993:16-17).

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Kişinin duygusal davranışları tutum konusunun hoşagiden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif (kural) davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. “Bu normlar küçük gruplar ya da alt kültürlerin bir davranışı doğru olarak görmeleridir. Kişi davranışı onaylamasa da normatif olarak yapar” (İnceoğlu, 1993:18).

Bireyin sosyal ilişkileri, aidiyeti ve grup bağları tutumlarının oluşmasına yardım eder. Birey tutumlarının pek çoğunun kaynağı ve varlığı, bireyin bağlı bulunduğu gruptadır. “*Kişinin tutumları grubun kurallarını, değerlerini, inançlarını yansıtmak eğilimindedir*” (İnceoğlu, 1993:23). Tutumlar, bir parçası oldukları kişilik

özellikleri gibi, genel olmaktan çok belirli nesne ve durumlara özgüdür. Kişi farklı konularda farklı tutumlar sergileyebilir.

Bu çalışmada, tutumlar, zihinsel engelli çocukların toplumsal çevresini oluşturan kişilerin (zihinsel engelli çocuğun ailesi, öğretmeni, kendisi gibi engelli ve normal gelişim özellikleri gösteren akranları, normal gelişim gösteren çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocukların öğretmenleri ve bir bütün olarak iletişimde bulunduğu sosyal çevrenin üyeleri) belli bir davranışta bulunmasını önemli ölçüde etkileyen, davranışın altındaki ussal düşünce kalıbı olarak anlamlandırılmıştır. Çalışmada, tutumların, sözel veya sözel olmayan bir davranış tarzında açığa çıkacağı ve bu davranış tarzına bakılarak ölçüleceği sınırlamasından kaçınılmış ve tutumla davranış arasında doğrudan belirleyici ilişki olduğu kuramsal anlayışı reddedilmiştir.

Tutumların sözsel ifadelerle (örneğin uygulanan anketlere cevapla) ölçülmesi ve bunun davranışın önkoşulu olarak anlamlandırılması iki ciddi sorunu ortaya çıkarmaktadır: Sahte ilişki (spurious relationship) sorunu ve ölçme hatası sorunu. Sahte ilişki sorunu iki olgu arasındaki bağıın gerçek ilişki gibi kabulü hatasıdır: *“Bir ilişkide, x ile y arasında istatistiksel anlamlı bağ aranır ve bu bağdan hareket edilerek nedensellik ilişkisi sonucu çıkarılır. Aslında, bu ilişkiye üçüncü bir z değişkeni neden olabilir. Z değişkeni kontrol edilip x ile y arasındaki ilişki partial correlation ile yeniden test edildiğinde, eğer p değeri anlamlı ilişkiyi ortadan kaldıracak ölçüde yükselirse, sahte ilişki olduğu sonucuna varılır”* (Erdoğan, 1998a:164). Ölçme hatası ise tutumların, davranışların gözlemlenmesi yoluyla saptanması yerine sözsel ifadeye dayanılmasından (itibar edilmesinden) kaynaklanmaktadır. Sözler ne tutumların ne de davranışların her zaman göstergesidir. Bir zihinsel engelli çocuk ile kendi normal gelişim gösteren çocuğunun birlikte

eğitim görmesini istemeyen ebeveyn, toplumsal ya da kültürel baskı (utanç, ayıplanma korkusu, sosyal normların gerekleri, yasal düzenlemelerin zorlaması vb.) nedenleriyle birlikte eğitime olumlu yaklaştığını belirten sözsel ifadeler kullanacaktır. Bu da ölçmek istediğimizi ölçmekten öte, yanlış bir ölçmeye yol açacak ve yanlış yorumlamalarla sonuçlanacaktır.

Tutumlar, davranışların ön koşulu biçiminde oluşurlar; fakat her zaman davranışın itici gücü ve belirleyicisi değildirler. Davranışlarda inançlar, bilinç, sahte bilinç, duygular, kişisel ve örgütlü çıkar ilişkileri etkileyici rol oynamaktadır. Zihinsel engellilerin sorunlarının bilincinde olmakla veya zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programlarıyla eğitimini savunmakla çerçevelenen bir tutum ile günlük pratiklerdeki egemenlik ve mücadele ilişkilerinde gösterilen davranışlar arasında bire bir ve doğru orantılı bir ilişki aranmamalıdır. Tutumlar ile davranışlar arasında, araya giren faktörler/etmenler güçlü olduğunda, farklılık gözlemlenir.

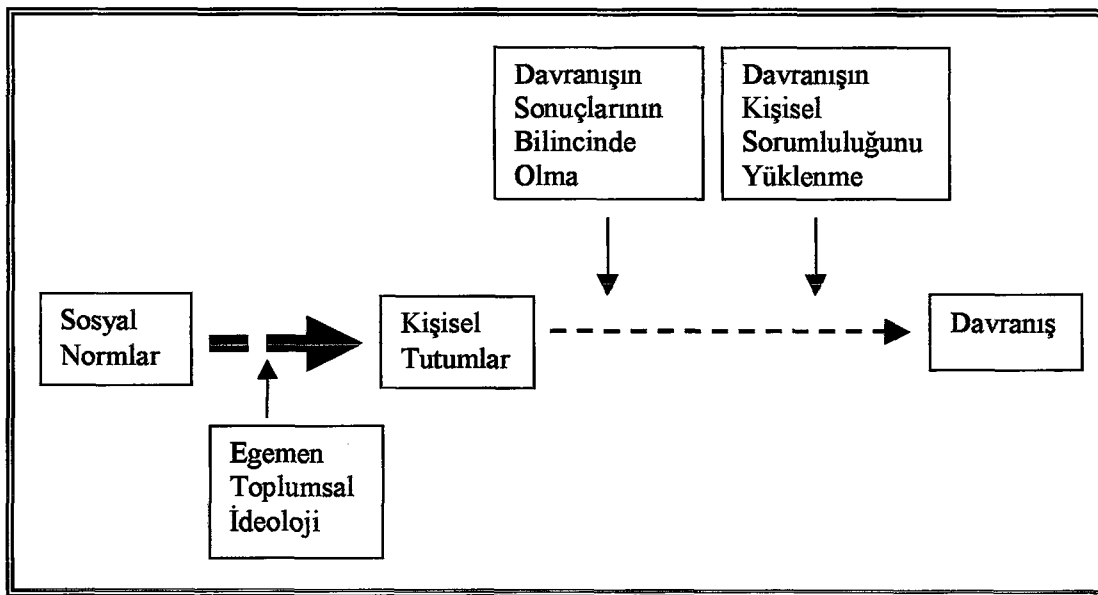
Schwartz (1977), Hopper ve Nielsen (1991) ve Ejder-Erdoğan (1998)'e dayanarak geliştirilen *kişisel tutumların davranış haline dönüştürülmesi modeli* [Şekil 2], tutumların hangi koşullar altında davranışa dönüşeceğini sergilemektedir. Sosyal normların kişisel tutumlara dönüşmesinde o toplumdaki egemen ideoloji etkin rol oynamaktadır. Kişisel tutumların oluşumunda sınıfsal ideolojinin rolünü **Marx** şu şekilde tanımlar: “*Egemen sınıfın düşünceleri her dönemde egemen düşüncelerdir, yani toplumun maddi güçlerini yöneten sınıf aynı zamanda entellektüel güçlerini de yönetir. Maddi üretim güçlerini kendi elinde tutan sınıf aynı zamanda zihinsel (mental) üretimi de denetler, yani, bu sayede üretim araçlarından yoksun olanların düşünceleri de tabi hale gelir*” (Marx ve Engels, 1974:64). Kişinin tutumlarının biçimlendirilmesinde rol oynayan egemen ideoloji; çıkar, çatışma ve mücadelenin

sergilendiği alandadır. Zihinsel engellilik konusundaki küçük çıkarlar ve çatışmalar sosyal normlardan geçerek kişisel tutumlara yansır. Sosyal normlar, egemen ideolojinin etkisiyle, zihinsel engelli çocukların iş alanlarında sömürölmelerinden; onları görmezden gelmeye değin farklı tutum ve davranışlar olarak karşımıza çıkar.

Tutumların davranışa dönüşümü sürecinde ise araya giren iki etmen önem kazanmaktadır: Kişinin davranışının sonuçlarının bilincinde olması ve kişinin davranışının sorumluluğunu yüklenmesi. Tutumlarını davranış olarak sergilemek isteyen kişi, bu davranışının sonucundaki gelişmelerin kendisi ve çevresi üzerinde olumlu/olumsuz etkiler yaratacağının farkına vardığında beklenen davranış gösterebilir veya araya giren daha güçlü bir faktör nedeniyle göstermeyebilir. Kısaca, davranışın sonuçlarının bilincinde olma, tutumların davranış haline dönüşmesinde yeterli olabileceği gibi, yetersiz de kalabilir. Örneğin, zihinsel engelli çocukların toplumla bütünleşmesini benimsediğini ifade eden ebeveynler; bu çocukların eğitimi sırasında kendi normal çocuklarıyla birlikteliğine, sınıftaki eğitimin genel düzeyinin düşeceği ve çocuklarının iyi eğitim alamayacağını düşünerek karşı çıkmaktadırlar. Kişi, davranışının yaratacağı sonuçların kendi için bilincine vararak; tutumunu davranış olarak sergilemekten kaçınmaktadır.

Davranışın sonuçlarını bilmek tek başına yeterli değildir; aynı zamanda sosyal sorumluluğun bireysel sorumluluk olarak da benimsenmesi gerekmektedir. Birey, davranışın sergilenmesinin olası sonuçlarından kendini sorumlu tutmalıdır. Çocuğunun zihinsel engelli çocuklar ile birlikte eğitim görebileceğini ifade eden ebeveyn; "Okulda o çocuklar için hiçbir düzenleme yapılmamış; yetersizlikler yüzünden benim çocuğum da geri kalacaktır. Devlet ne güne duruyor? Gerekli düzenlemeleri yapsın, çözsün bu sorunu!" ifadesiyle yüklenmesi gereken

sorumluluktan kaçınmakta ve tutumu sözselsel ifadeden öteye geçmemektedir. Kişis risk olarak tutumuyla uygun davranış geliştirebileceğı gibi; meşrulaştırma yoluyla tutumlarına uymayan davranışı da rasyonelleştirebilir. Davranışı sonucunda kendisine yüklenecek olan sorumluluğı üstlenme ya da sorumluluktan kaçma konusundaki karar kişis üzerinde baskı yaratmakta ve karar, çoğunlukla risk almaktan kaçınma yönünde olmaktadır. Örneğinin bir sınıf öğretmeni kaynaştırma programını benimser ve zihinsel engelli çocuğı sınıfına dahil ederse; bu davranışının sonucunda zihinsel engelli çocuğın eğitsel sorumluluğunu üstlenecektir. Bu durum, öğretmene, zihinsel engelli çocuğı tanıma, onu yetenekleri doğrultusunda geliştirme ve kendini zihinsel engelli çocukların eğitimi konusunda yetiştirme sorumluluklarını yüklemektedir. Bu yük bazı öğretmenler için ağır geldiğinden, öğretmen sorumluluktan kaçınarak, sınıfında zihinsel engelli çocukların yer almasını istememektedir. Bu durumda davranışının kişisel sorumluluğunu yüklenmekten kaçınan kişinin tutumları sözden ve duygusallıktan ileriye gitmeyecektir.



Şekil 1. Kişisel Tutumların Davranış Haline Dönüştürülmesi Modeli

Bir çok insan zihinsel engelli çocukların eğitiminde devleti sorumlu tutmaktadır. Bu tür tutumlar, kişiler tarafından kendi davranışlarını (bir şey yapmamalarını) anlamlı kılmak için kullanılmaktadır. Yukarıdaki modelde de görüldüğü gibi, kişinin zihinsel engelli çocuklar konusunda sorumluluk yüklenmemesi, tutumun davranışa yansımalarının önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Kişi, zihinsel engelli çocukların dışlanmasına katılmasa bile, zamanla tutumlarıyla çelişen davranışlarını meşrulaştıracak savunma mekanizmaları geliştirir.

Tutumlar, kişinin kendisini zihinsel engellilerin sosyal kabulünde ve eğitiminde sorumlu tutması, sorunun bir parçası olduğunu kabul etmesi ve sorunun çözümüne yardımcı olması halinde davranışa dönüşür.

Tutumlar bir takım olaylar, çevresel etkiler ve günlük pratiklerle karşılaşıldıkça kazanılmakta, gelişmekte ya da değişmektedir. Ancak bu gelişim veya değişimin tanımlanması ve ölçümünde yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı zorluklar bulunmaktadır. Tutumlar, göndergelerle ilgili bir görüşe ya da bir yanlılığa karşılık geldiğinden, tutumun değişmesi, bu görüş ya da yanlılığın yönünde ve/veya derecesinde bir değişiklik olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla “*tutum değişikliği, belli bir konuda var olan görüşün yerine yeni bir görüşün benimsenmesi*” demektir (Şerif ve Şerif, 1996:540).

Tutum oluşumu ve değişikliğini incelemeye kullanılan geleneksel yaklaşım (experimental research), bireyin belli bir görüşü içeren bir dış etkiye maruz bırakılmasıdır. Dış etki genellikle bir tür tek yönlü iletişimdir. Etkileşim tekniğinde ise, iletişim tek yönlü değildir. Bireyin sosyal bir ortamda diğer kişilerle karşılıklı

ilişkiye girmesine olanak sağlanır. Etkileşim yoluyla tutumların oluşturulduğu ya da değiştirildiği çalışmaları iki başlık altında toplayabiliriz (Şerif ve Şerif, 1996:541) :

1. Bireylerin aktif olarak bir konuda kendilerine çok çekici gelen ortak bir amaca yönelik etkileşim durumlarına katılmaları,
2. Ortak bir amaca doğru ortak aktif katılımın olmadığı etkileşim durumları.

Yapılan araştırmalar genellikle grup üyelerinin tutumlarının benzerliğini göstermektedir. Bu benzerliğin nedenleri arasında şunlar sıralanabilir:

- “Bireylerin ait oldukları toplumun ortak inançlarına sahip olmaları,
- Bir toplumdaki ve bir gruptaki pek çok değerlerin ortak oluşu,
- Grup kurallarının norm tutumlara etkisi ve doğru tutumun toplum tarafından olumlu karşılanması,
- Grup etkilerinin tutumlara etkisi” (İnceoğlu, 1993: 24).

İkinci Dünya Savaşı sırasında **Kurt Lewin** ve arkadaşları tarafından belli bir konuda tutum ve davranışları değiştirmede etkili yöntemler üzerine ilk çalışmalar yapılmıştır. Grup kararı konusunda yapılan ilk deneyler ve bunların kuramsal temelleri insanın tutumlarının, kendisini ilişkilendirdiği bir grubun standartları ya da normlarından kaynaklandığını göstermiştir. “Bireyin bir grup ortamına aktif katılımı tutum üzerinde etkili olmaktadır” (Şerif ve Şerif, 1996:545). Zander’e göre, grup kararı konusunda yapılan deneylerin mantığı şudur: *“Bu çalışmaların altında yatan mantık, grup normunun bir bütün olarak gruba ait olmasıdır. Eğer bu normu ve dolayısıyla bireylerin davranışlarını değiştirmek istiyorsak, bunun en iyi yolu değişiklik yapma kararına tüm grubu katmaktır”* (aktaran Şerif ve Şerif, 1996:545-546).

Tutum oluşumu doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir. Tutumların oluşumu, gelişimi ve yaşın ilerlemesiyle birlikte değişiminin incelenmesi sürece yayılan bir araştırma gerektirdiğinden; bu alanda, kısıtlı zaman ve maddi olanaklara dayanan kesitsel araştırmalar tercih edilmektedir. **Prohansky**, tutumların çocukta kendi benliğini geliştirmesi ve benliğini diğerlerinden ayırt etmeyi öğrenmesi ile birlikte biçimlenmeye başladığını savunmaktadır (aktaran Aksütoğlu, 1997). ocuk okul öncesi çağda çevresinden duyduğu, gördüğü veya kendisine öğretilen bazı kelime, kavram ve cümlelerle temel tutumlarını biçimlendirmektedir. Erken okul yıllarıyla birlikte, çevreden gelen ve gittikçe daha karmaşıklaşan ipuçlarını ayırt etmeye ve onları bilişsel sisteminde içselleştirmeye başlayan ocuk, tutumlarını geliştirir. Yeni detayların eklenmesi ve organize edilmesiyle ocuk, çok erken dönemlerden itibaren özel bir objeye yönelik duygularını, düşüncelerini ve davranışsal eğilimlerini ayırt etmeye başlayabilir.

İster ocuk ister gelişkin birey olsun kişilerin tutumlarını etkileyen faktörler arasında iletişim önde gelen bir yere sahiptir. Bireysel kimliğin oluşumu, kişilik özelliklerinin ifadesi ve toplumsal kural ve değerlerin birey üzerindeki etkisi iletişimle ortaya çıkmaktadır. Kendilerini anlatma ve anlamlandırma ile sorunlarını aktarmada zorluk çeken zihinsel engelli çocuklar ve ailelerinin sosyal çevreyle olan iletişimleri; onların ve onlara yönelik tutumların oluşumu ve gelişiminde kritik bir etkindir.

II. 2. Tutumların Değiştirilmesinde İletişimin Rolü

Çağdaş toplumlarda bireyler ve gruplar, çeşitli iletişim araçlarından yararlanarak tutum değişikliği yaratmaya çalışırlar. Kitle iletişim araçları insanları

doğrudan etkilemeye ve olaylar karşısında insanların takınacakları tutum ve davranışları belirlemeye çalışmaktadırlar.

İletişim sürecine pozitivist-görevselci açıdan yaklaşanlar, “Kim, ne söyler, hangi kanaldan, kime, hangi etkiyle?” sorularından biri ya da bir kaçının tutumlar üzerinde etkili olduğunu varsaymışlardır. Bunlardan “kim” sorusu üzerinde duranlar, iletişim edimini başlatan etkenlere dikkati çekerler (Lasswell, 1997). Kişilerarası ya da kişi-toplum arasında geçen iletişim süreci, temelinde sosyal bir ilişki ifade eder. İletişim sürecinde Lasswell’in yukarda belirtilen beş farklı sorusuna, beş ayrı bağımsız değişkenin cevap verdiğini söyleyebiliriz. Bunlar: Kaynak, mesaj, iletişim araçları, hedef/alıcı ve amaca ulaşma etkisi’dir. Bu değişkenleri sıra ile incelersek:

1. “Kişilerarası iletişimde kaynağın güvenilirliği, diğer etkenlere (kaynağın karizması, uzmanlığı, çekiciliği ve inanılabilirliği vb.) oranla tutum değişimini daha çok etkilemektedir” (İnceoğlu, 1993:119). Çok sayıda araştırma mesajın inanılabilirliği yüksek kaynaklardan geldiğinde tutum değişiminin daha kolay gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak uzmanlık, mesaj konusu ile ilgili bir dalda olmalıdır. Bununla beraber konu ile ilgisiz bir alanda prestij sahibi olmak da ikna edici bir unsur olabilmektedir. Araştırma bulguları, insanların güvenilir kaynaklardan aldıkları mesajları, destekleyici savlara pek de önem vermeyerek, kabullenme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Şayet mesajda savları destekleyici yeterli kanıt yoksa, kaynağın güvenilirliğine sığınmak zorunlu olmaktadır. “Birey, mesajın ne kadar kendisine referans bir kaynaktan geldiğine inanırsa, tutum değişimi o kadar hızlı olacaktır” (İnceoğlu, 1993:119-120). Kişi, karşısındaki kaynağın iletişim profesyoneli, siyasetçi, sanatçı ya da kendisiyle benzer toplumsal güç ilişkileri içinde yer alan kişiler olmasına göre farklı tepkiler verir.

2. Alıcıya iletilen mesajla ilgili sonucun mesaj içeriğinde belirtilip belirtilmemesinin, bireyin motive edilmesinde zeka düzeyine bağlı olarak farklı sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir. Mesajlarda en az korkutucu olanın en çok tutum değişimine neden olduğu görülmüştür. Mesaj içeriğinde alıcının ödüllendirileceğine ilişkin bir içerik söz konusu ise mesajın güdüleyici etkisi artmaktadır. “Mesajın amaca uygun olarak iletilebilmesi için, açık ve kesin olması gerekmektedir” (İnceoğlu, 1993:121).

3. Kişilerarası iletişimde yüz yüze, sözlü ya da yazılı iletişim, kitle iletişim araçlarına göre daha ikna edicidir. “Araştırmalar, basılı iletişim araçlarının, karmaşık konuları kavrama ve hatırlamada, bireye avantaj sağladığını göstermektedir. Ancak, basit içerikli konularda aynı etki görülmemiştir” (İnceoğlu, 1993:124). Yüz yüze ilişkiler yoluyla iletişimin, kitle iletişiminden daha güçlü etkileri olmasının başlıca nedeni; yüz yüze iletişimde alıcı durumunda olanın iletişime (yani geri-besleme yolu ile gönderdiği mesajın, kaynak üzerindeki etkisini saptayarak) katılma olanağı olmasıdır.

4. McGuire’a göre, kişilik ile tutum değişimi arasında iki süreç önem kazanmaktadır: Mesajı alış (dikkat ve anlama), mesajı onaylama. Bu kurama göre alış süreci ile olumlu ilişkisi olan herhangi bir kişilik özelliği (zeka ya da öz saygı gibi), kabul süreciyle ters orantılı olacaktır (aktaran İnceoğlu, 1993:125). Kişi kendisine yöneltilen mesajları aynen alıp benimsiyor ise, pasif alıcı; kendi ihtiyacına uygun mesaj hatta iletişim aracını seçiyor ise, aktif alıcıdır. Algı ile ilgili uyum/uyumsuzluk görüşü tutum değişimi yerine tutum istikrarını; enformasyonu kabullenme yerine enformasyon aramayı; gönderici yerine alıcıyı; çevresel

denetim/etki yerine algı sisteminin istikrarını ön plana çıkarır. Bu görüş “aktif izleyici” ve “kullanım ve doyum” yaklaşımının odak noktasıdır (İnceoğlu, 1993).

5. Karmaşık mesajlarla sağlanan tutum değişimi, basit ve açık mesajlarla sağlanan tutum değişimine oranla daha kalıcı olmaktadır. *“İkna edici mesaj izleyiciyi etkilemese bile, konu hakkında daha duyarlı kılmakta, böylece izleyici o konu ile ilgili bilgilere açık hale gelmekte ve bu ‘gecikmeli etki’ sonucu tutum değişmektedir”* (İnceoğlu, 1993:129).

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız iletişim süreciyle ilgili bir diğer yaklaşım ise *“iletişimin temel unsurlarının kişilerarası iletişimde geçerli olmayacağı”* şeklindedir. İletişim sürecini hiçbir resmîlik içermeyen ve nadiren bir yapıya bağlı olarak tanımlayan, iletişime mesaj alış verişinden öte bir anlam yüklemeyen yaklaşıma göre kişilerarası ilişkiler; *“Kişilerin özgürce ve doğaçlama olarak (spontane), sık sık duraklayarak ve kesintilerle iletişim kurdıkları; iletişimde yer alan kişilerin tipik olarak çok geniş çapta konu ve başlıklar altında konuştukları boyuttur. Her kişi yeni bir başlık tanıtır, önerir veya başlatır. Bu konular, genellikle memnun bırakıcı bir şekilde tartışılmaz; bir başka konu ile kesilir. Kişiler tartışılan orijinal konuya bir daha geri dönerler ya da dönmezler”* şeklinde tanımlanır (aktaran Sereno ve Bodaken, 1975:109). Ancak kişilerarası iletişimin, iletişimdeki temel unsurlardan ayrı düşünülmesi söz konusu değildir. İletişim sürecine katılanların toplumsal yapıda farklı konumlara sahip olmaları, temel unsurların kişilerarasında farklı biçimlerde kullanılmasına yol açmaktadır. Kişilerarası iletişimin düzensizliği ve uyarıcısızlığı iddiaları taraflı bir yaklaşımın göstergesidir. Kişilerarası iletişim toplumsal gerçeklerden soyutlanıp yüz yüze/sözlü iletişime indirgense dahi sosyal ilişkilerden, iletişimdeki güç yapısından ve uyarıcılardan ayrı düşünülmemelidir.

İletişim yoluyla tutum değıştirme konusundaki ilk çalışmalar, tutumlar ile grup süreçleri arasındaki yakın ilişkilere gereken önemi vermemiştir. İnsanların birbirleriyle ilişkileri, iletişimdeki sosyal yapı, iletişimin yapıldığı ortam, iletilen mesaj ve diğer etkiler belirtilmeden belli bir iletişim türünün bazı insanlar üzerindeki etkisi ölçölmeye çalışılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen ilk deneylerde konuşmalardan, gerçeklere dayanan ya da duygusal içerikli yazılı materyallerden, tartışmalardan, konferanslardan, derslerden, radyo ve film yayınlarından yararlanılmıştır. Çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluşan deneklere seçilen konu hakkında standart testler (Thurstone, Likert, Gutmann vb.) verilmekte; daha sonra deney grubuna mesaj sunulurken, kontrol grubuna mesaj sunulmamakta ya da konuyla ilgisiz bir mesaj sunulmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası puanları karşılaştırılarak iletişimden kaynaklanan tutum değışikliği ölçölmüştür. Buna bağılı olarak tutumlara yönelik üç sonuç elde edilmiştir:

1. İletişim yönünde değışme olması. İletişimden sonra tutum puanlarında değışme olduğunu bildiren çalışmalarda sıklıkla rastlanan bulgu, en büyük değışikliğin ilk test puanları “nötr” ya da “kararsız” olan bireylerde meydana geldiğidir. Yani “iletişim en büyük etkiyi, başlangıçta bireyin konu hakkında kesin bir görüşü olmadığında göstermektedir” (Şerif ve Şerif, 1996:556). Başlangıçta tutumları “olumsuz” olan deneklerin ise gönderilen “olumlu” mesaj karşısında nötr hale geldiğı (daha tarafsız bakabildikleri) gözlemlenmiştir.

2. İletişimden sonra değışme olmaması. Kimi deneylerde, insanların tutumlarını etkilemek üzere tasarlanmış bir mesajı düzenli bir şekilde belli bir süre boyunca sunmanın, her zaman tutum değışikliği yaratmadığı gözlemlenmiştir.

Örneğin ABD’deki bir üniversitede zencileri konu alan bir dersin verilmesi, Hinckley ölçeğindeki puanlarda güvenilir bir değişikliğe yol açmamış ya da Campbell ve Stover tarafından gerçekleştirilen savaş karşıtlığını ve diğer uluslara karşı saygıyı vurgulayan 18 haftalık lise dersleri, ilgili tutumları ölçen testlerdeki puanlar üzerinde anlamlı bir etkide bulunmamıştır (aktaran Şerif ve Şerif, 1996).

3. **Tutumların yanlış yönde değişmesi.** Bu değişmeye “Bumerang etkisi” de denilmektedir. İletişim, tutumları sunulan yönde değiştirebileceği gibi, bazen ters etki yaratarak yanlış yönde yani mesajla sunulan/oluşması istenen görüşün aksi yönünde değişebilmektedir. Tutumlardaki bu değişim araya giren farklı etkiler kaynaklı olabileceği gibi sosyal ilişkilerden de kaynaklanabilir. **Murphy**’e göre bazı durumlarda test puanlarının tüm dağılımı iletişim yönünde değişir. Ancak zaman zaman, propagandaya tepki “ya hep ya hiç niteliği” kazanır. İnsanlar ya konuşmacının tarafında ya da karşı tarafta yer alır (aktaran Şerif ve Şerif, 1996). Konuşmacının, iletişim kaynağı olarak güvenilirliği şüphe altında ise tamamıyla başarısız olunabilir ve dinleyicilerde hiç beklenmedik duygular yaratabilir.

İkinci Dünya Savaşı sonrası **Carl I. Hovland** ve arkadaşlarının Yale İletişim Araştırma Programı dahilinde yaptıkları, kişilerin propagandaya tepkilerini içeren çalışmalarda ise iletişimin sunulduğu dinleyiciler ve iletişimi yapan kişi göz önünde bulundurularak ikna edici iletişimin etkileri araştırılmıştır. Hovland ve Weiss, bir iletişimin denekler üzerindeki etkisinin, bu iletişimin kaynağının güvenilir olduğu durumda daha büyük olduğunu tespit etmişlerdir. Dinleyiciler, kaynaktan bağımsız olarak sunulan iletişimi aynı derecede öğrenmişler; ancak “inanılır” kaynaklardan daha fazla etkilenmişlerdir. Bir iletişime gösterilen tepkiyi etkileyen iç faktörler yalnızca iletişimin içeriğiyle ilgili tutumlar değildir. Bireylerin iletişimin kaynağına

karşı tutumları da içeriği algılayışlarında rol oynar. İletişimin içeriğine dair, deneklerin başlangıçta kökleşmiş ve güçlü görüşleri varsa, iletişimin kaynağını değiştirerek elde edilen kontrast daha belirgin olabilir. Hovland'ın çalışmalarından hareketle çeşitli deneyler gerçekleştiren Asch, daha kesin tutumlara ilişkin sözel materyal, sevilen bir kaynağa atfedildiğinde yargıları daha fazla etkilediğini, buna karşın hasım kaynağa atfedildiğinde tümüyle reddedildiğini tespit etmiştir. Hovland ve Mandell'in deneyi ise, sunulan içerik karmaşıksa, dolayısıyla açık bir biçimde yapılanmamışsa ve güçlü tutumlarla yakından ilişkili değilse bir sonuca varmanın konuyu havada bırakmaya kıyasla daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

II. 3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar

Çocukların tutumlarının gelişiminde toplumsal öğrenme ve çevresel etkenlerin önemi sıklıkla belirtilmektedirler. Taklit etme ve pekiştirme tutumların oluşumunda ön plana çıkmaktadır. Çocuklar, çevrelerinde bulunan anne, baba, öğretmen, arkadaş ve diğer önemli gördükleri kişilerin olaylar karşısındaki tutumlarını taklit edebilmektedirler. Özellikle okul öncesi dönemde anne baba tarafından kabul edilen ve değer verilen tutumların pekiştirilmesi söz konusu olursa, çocuk uzun yıllar boyunca bu tutum ve koşullanmaların etkisi altında kalabilmektedir. Ancak bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmının 12 ile 30 yaşları arasındaki dönemlerde son şeklini aldığı ve daha sonra çok az değiştiğini savunan kuramcılar; bu kritik dönemde çocukluktan gelen tutum ve özdeşleştirmelerin değişebileceğini savunmaktadırlar. Ergenlik ve gençlik yıllarında tutumların gelişim ve değişimini sağlayan başlıca yönlendiriciler okul, arkadaş çevresi ve kitle iletişim araçlarıdır.

Çocuklar ilk bilgilerini anne babalarından almakta ve onları model olarak tutumlarını biçimlendirmektedirler. Bu model olma süreci ergenliğin sonlarına değin yoğun biçimde gözlemlenmektedir. Ebeveynlerin çocukların tutumları üzerindeki etkisi iki yönden incelenebilir: İlki, bilgi bağımlılığıdır. Küçük çocuklar kendileri de dahil tüm dünya hakkında bilgileri anne babalarından elde etme durumundadırlar. Bu durumda çocuğa sunulan bilgiler ve bunların yorumları ebeveynlerin aktarımları ile sınırlı olmaktadır. Diğer yön ise duygu bağımlılığıdır. Çocuklar fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması açısından ebeveynlerine bağılıdırlar. Bu tür bağımlılık anne babaların çocukların düşünce sisteminde önemli bir yer edinmelerine neden olur. Her iki etki sonucu çocuklar bireysel düşünce sistemlerini geliştirirken ebeveynlerin onlara sundukları ile kendi deneyimlerini birleştirerek davranışlarına yön verirler.

Tutumların gelişiminde çocukluk yıllarında ebeveynin etkisi gözlenirken daha sonra okula başlama ile birlikte bu etkide azalma olmaktadır. Okulda, anne babanın yerini öğretmen almaktadır. Öğretmen bir yandan çeşitli konulardaki tutumlara ilişkin bilgi sağlarken diğer yandan da kendi tutumları ile çocuğa model olmaktadır. Böylece daha dar kapsamlı aile etkileşiminden daha geniş kapsamlı toplumsal etkileşime geçen çocuk, deneyimleriyle tutumlarını geliştirir.

Okulun tutum gelişiminde önemli katkılarından biri de arkadaş çevresi oluşturma ve yaşlılarla iletişime girmedir. Yaşlıların özellikle ergenlik döneminde etkisi anne babadan çok daha fazladır. Ancak ilköğretim çağındaki çocuklarda da yaşlılarla iletişime girmenin tutumlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri özellikle işbirliği, grup çalışması ve zorluklara karşı dayanışmanın öğrenilmesinde önemlidir. Ebeveynlerin çocuğa sağladıkları kültürel kazanımlar

toplumsal kültürden çok büyük ölçüde farklılık göstermediği sürece, davranışların evden mi yoksa okuldan mı kazanıldığını söylemek çok zordur. Okul arkadaşlarının tutumları şekillendiren önemli bir etken olmasının nedeni, çocukların sevdikleri ve kolay ilişki kurdukları kişilerin davranış ve düşüncelerini benimseme eğiliminde olmalarıdır. Kişilerin tutumlarını inceleyen pek çok araştırma arkadaş ve akranlarla ilişkilere dayanmaktadır. Çocuğun sadece sahip olduğu arkadaşları değil, sahip olmak istediği arkadaşları da önemli bir yönlendirici olmaktadır. Çünkü çocuk davranışlarını bu yönde değiştirmeye gidebilmektedir.

İlkokul dönemindeki çocuklar için yaşlılarından kabul görme çok önemlidir. Yaşlılarından kabul görmeyen çocukların çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durum, zihinsel engelli çocuklar üzerinde de büyük etki göstermekte; zihinsel engelli çocuklara karşı, aile, arkadaş ve toplumsal çevrenin tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Tutumların biçimlenmesinde aile, öğretmen ve arkadaşlar kadar hatta zaman zaman daha fazla rol oynayan faktörlerden biri ise kişinin sosyo-ekonomik durumudur. Gelir düzeyi, eğitim ve işe bağlı olarak ortaya çıkan sosyo-ekonomik durum gerek çocuğun gelişimi gerekse olgunluk döneminde tutumları etkileyen temel faktördür. "Farklı sosyo-ekonomik durumlara sahip grupların zıt ilgi ve farklı tutumlara sahip oldukları bilinmektedir" (Anastasi, 1976:527). Çocuk ailesinin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak çevresinden "*kime/neye, nasıl davranacağını*" öğrenmektedir.

Özellikle günümüzde ergenlik dönemindeki gençlerin tutumlarını biçimlendiren bir diğer unsur da kitle iletişim araçlarıdır. Yaşamın adeta hazır bir sunumunu sergileyen kitle iletişim araçları (televizyon, radyo, gazete, sinema vb.)

benzer tutumların oluşumunda rol oynamaktadır. Kitle iletişim araçları, ihtiyaç gidermeden çok, gündem oluşturma ve zihin yönlendirme işlevini üstlenmişlerdir. Kendisine sunulan hazır bilgiyi elde eden çocuk/genç davranışlarını buna uygun gelecek şekilde yönlendirmektedir.

Tutumlar, çocuğun sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmasında da önemli rol oynamaktadır. Örneğin olumlu tutumlar çocuğun başarısının artmasına neden olurken, başarısızlık karşısındaki olumsuz tutumlar çocuğun performansını etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle yaşlılarından çeşitli nedenlerle farklı olan çocuklar için daha da önemlidir. Çünkü onların bu farklılıklarının kendilerine dönük etkisi, diğer insanların tutumlarına göre değişmektedir.

Özel eğitim ve zihinsel engellilik alanında tutumların araştırılması çalışmalarına 1970’li yıllarda ağırlık verilmiştir. Genel olarak bakıldığında, zihinsel engellilere yönelik tutumların karakteri olgusal bilgi eksikliği, diğer engellilerle karıştırma ve küçük görücü önyargılar içermektedir. “Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum sıklıkla görmezlikten gelme şeklinde karşımıza çıkmaktadır çünkü bu çocuklara nasıl tepki verileceği bilinmemektedir” (Chandler, 1994:13). **Gottwald** 1970 yılında yaptığı çalışmada 1515 kişiden “zihinsel engellilik” kavramının onlar için ne anlama geldiğini tanımlamalarını istemiştir. Gottwald’a göre sınırlı ve olumsuz cevaplar verilmesinin temel nedeni bilgi eksikliğidir (aktaran Strain ve Kerr, 1981:41-42). Benzer bir çalışma yürüten **Begab** ise, soru yöneltilen kişilerin çoğunluğunun zihinsel geriliği, fiziksel bir rahatsızlık ve insan vücudunda oluşmuş bir hasar olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Araştırmada, soru sorulan kişilerin gerilik seviyeleri arasındaki farkları bilmedikleri, hatta hafif zihinsel engel ve yaygınlığının farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır (aktaran Strain ve Kerr, 1981:42).

Zihinsel engellilerin eğitimi konusunda çalışmaların odak noktasını engelli bireyler ve yaşlılarının özel eğitimden sağlayacakları yararlar oluşturmuştur. Bu amaçla yapılan araştırmalarda engelli bireylerin sosyalleşmeleri, normal bireylerin ise engellileri tanımaları ve sosyal kabulleri incelenmiştir. Bu noktada da bireylerin (anne-baba, arkadaş, yaşıt, öğretmen vb.) tutumları önem kazanmaktadır. Zihinsel engelli çocuklara karşı tutum araştırmaları genellikle zihinsel engelli çocuğun yaşlıları tarafından özellikle okul ortamında kabul görüp/görmemesi, öğretmenlerin eğitim sürecinde kaynaştırma programına karşı tutumları ve aile üyelerinin çocuğa karşı tutumlarının araştırılmasına yöneliktir. Okul öncesi dönemdeki ya da yetişkin engelli bireylere karşı tutumların incelendiği araştırmalara daha az rastlanılmaktadır.

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde engelli bireyler hakkında belli varsayımlar olduğu saptanmıştır. Bu varsayımları sıralarsak;

1. Engelli bireylerin davranışları üzerinde tutum ve beklentilerin güçlü ve olumsuz etkileri vardır. Engelli çocuk eğer çevresince yetersiz olarak kabul ediliyorsa gerçek performansına ulaşmak için çaba harcamayacaktır. Guskin (1978) ve Yoshida ve Meyers (1975) tarafından yapılan çalışmalarda bu tür etkinin olduğu ancak etkinin bazı durumlarda daha yoğun gözlendiği belirlenmiştir. Özellikle öğretmenin beklentisi çocuğun performansını etkilemektedir (aktaran Fırat, 1994).

2. Engelli bireylere karşı tutumlar tek yönlü ve olumsuzdur. Araştırmacılara göre engelin türü ve derecesi, içinde bulunduğu çevre, ilişkisi olduğu normal bireylerin kişilik özellikleri ve engelli bireyin kendi kişilik özellikleri gibi değişkenler tutumları etkileyebilmektedir. Engelli bireylerin kişilik özellikleri, görünüşü ve performansı tutumları doğrudan etkilemektedir.

3. Olumsuz tutumlar, deneyimler ve yanlış bilgilendirmeler yoluyla ortaya çıkar. “Toplum içerisindeki bireylerin engelli bireylerle olan ilişkileri, deneyimleri veya elde ettikleri bilgiler yoluyla olumsuz tutumlar geliştirebilecekleri bilinmektedir” (Gottlieb, Corman ve Curci, 1984:146). Özellikle kaynaştırma eğitim programlarında öğretmenin ve normal çocukların engelli çocuklarla yaşadıkları deneyimler ve daha önceden elde ettikleri bilgiler programın başarısını etkilemektedir. Araştırmalarda olumsuz tutuma sahip öğretmen ve çocukların deneyimleri sonrasında olumlu tutuma sahip olabilecekleri saptanmıştır. Guskin, özel eğitimde tutumları, deneyimin kalitesi, içeriği, yoğunluğu ve gerçekliğinin etkilediğini belirtmektedir (aktaran Fırat, 1994).

4. Engellilerin benlik algısı zayıftır. Yapılan çalışmalarda çevrenin olumsuz tutumlarının engellilerin benlik algılarına etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle zihinsel engelli bireylerin benlik algılarının güçlenmesi için uygun çevre ve fırsatların seçimine ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Araştırmalar önceleri özel eğitimle, zihinsel engelli çocuk için uygun eğitimin sağlanmasının kendine güveni artırdığı, daha sonra kaynaştırma projelerinin yeni fırsatlarla benlik algısını desteklediği konusunda hemfikirdir.

5. Engellilere yönelik tutumlarda gelişme gözlemlenmektedir. Bu gelişmelerin olumlu yönde olması; kaynaştırma, sosyalizasyon gibi çalışmaların son yıllarda artış göstermesine ve bilgilendirmenin hızlanmasına bağlıdır (Fırat, 1994).

6. Engelli bireylerle çalışan kişiler, onlarla çalışmamış kişilere oranla daha olumlu tutumlara sahiptirler. Ancak engelliler konusunda çalışan profesyonel uzmanların sahip oldukları yargılar ve zihinsel engellilere karşı tutumları, diğer

toplum üyelerinin tutumlarını kestirmede bir kriter olarak kullanılamaz (Jones, 1984).

Engellilere karşı tutumları içeren daha birçok varsayımdan söz etmek mümkünse de; varsayımların bir çok değişkenden (bilgilenme, kültür, eğitim düzeyi, deneyim vb.) etkilendiği bilinmektedir.

Sosyal çevrenin iyi niyet, koruma ya da yetersiz bulma sebeplerinden bu çocuklara sorumluluk vermemesi zihinsel engelli çocuklara karşı en belirgin tutumlardandır. Başarısızlık halinde çevreden gelen tepkiler ve suçlamalar zihinsel engelli çocukların sorumluluk almaktan kaçınmalarına ve çevrenin isteklerine uymalarına yol açmaktadır. Birlikte bulundukları kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmada zorluk çeken zihinsel engellilerin kendilerini ifade etmeleri ve çevreleri ile iletişime girmeleri, sosyalleşmelerinde ve onlara yönelik tutumların değişiminde belirleyici unsurdur.

II. 4. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimi ve Sosyalleşmesi

Zihinsel engelli çocuklar da normal zihinsel faaliyet yeterliliğine sahip çocuklar gibi; yeme, içme, cinsellik gibi biyolojik ve sevmeye, sevilme, başarılı olma, kabul edilme, toplumda kendine uygun bir iş ve eşe sahip olma gibi psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar duymaktadırlar. “Zihinsel engelli çocukların diğerlerinden farkı beden, zihin ve sosyal gelişmelerinde kendi ellerinde olmayan nedenlere bağlı olarak geri kalmalarıdır” (Çağlar, 1979:78).

Gelişim, insanın fiziksel, duygusal ve zihinsel özellikleri bakımından düzenli bir şekilde değişimi ve istenilen görevleri yerine getirebilecek durumda olması olarak tanımlanabilir. Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşmesinin bir ürünü olarak

karşımıza çıkmaktadır. Basitten karmaşığa doğru bir sıra izleyen gelişim sürecinde, aşamaların her biri sonraki aşamanın hazırlayıcısı ve öncüsüdür. İnsan gelişimindeki kimi aşamalar (konuşma, ergenlik, menapoz vb.) ise belirleyici özellikleriyle uzun yıllar etkilerini göstermektedirler.

Sosyal davranışların gelişimi ise bütün insanlarda görülen davranışlar ile bir toplumun kültürünün kökleşmiş kısımlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Kişinin nasıl davranması gerektiği; ailesi, akrabaları, öğretmenleri, arkadaşları ve yer aldığı grupların diğer üyeleri tarafından vurgulanır. Kişi çevresiyle iletişime girer ve gözlemler. Gözlemleme, olgulara dikkat etme, davranışları akılda tutuma, o davranışı sergileme ve yinleme şeklindeki sosyalleşme sürecinin temel basamağını oluşturur. Sosyalleşme sürecinde kişi, önceleri dış uyarıcılar, motivasyon ve cezalandırma çerçevesinde hareket ederken, zamanla toplumsal ilişkileri artarak kendi iç denetim örüntülerini geliştirir.

Sosyalleşme süreci içinde çocuk, bir birey olarak tanınmalı ve kabul görmelidir. Çocuğun biyolojik ve psikososyal gereksinimlerinin birbirine bağlı olduğunu kabul etme ilk basamaktır. Çocuğun fiziksel anlamda büyüdükçe ve ruhsal ve zihinsel anlamda geliştikçe gereksinimlerinin şekil değiştireceği bilinmelidir. Çocuk, sosyalleşmeyi deneyimleyerek kazanmaktadır.

Bütün diğer çocuklar gibi, özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların da onlarla yakından ilgilenecek, onlara yol gösterecek kişilere ihtiyaçları vardır. Çocuk basit olarak konan bazı kuralları ve tepkileri kendisine öğretecek bir çevreye muhtaçtır. Özel eğitim gerektiren engelli çocukların öğrenme sürecinde, toplumca kabul edilen olumlu davranışların kazandırılması ve halihazırda var olan istendik davranışların pekiştirilip, sıklıklarının artırılması esastır. Engelli çocukların hareketlerinin normal

yaşıtlarınıninkinden daha kaba ve çirkin görünmesi ya da kendilerine veya çevreye bir zarar verebileceklerinin düşünülmesi, sosyal çevrelerince (aile, akraba, öğretmen) duyu ve motor davranışlarının engellenmesi sonucunu doğurmaktadır (Güneysu, 1986).

Özel eğitim gerektiren çocuklara çoğunlukla acınmakta; daha çok sempati duyulmakta ve normal yaşıtlarına oranla daha az sorumluluk verilmektedir. Bu durum kendi kendine yeterliliğin, bağımsızlığın ve kişiliğin gelişmesinin önündeki en önemli engeldir. Aileler, çocuklara, kendileriyle çelişki yaratacak ve mutsuzluğa, korkmaya ya da utanmalarına neden olabilecek davranışlarını kontrol etmeyi öğretmelidirler. Engelli çocuk insanlara ve olaylara karşı nasıl davranması gerektiğini erken yaşlardan itibaren öğrenmelidir.

Engelli çocuğun bir işteki başarısızlığı ya da bir konudaki yeteneksizliği çevresinin onu yetersiz görmesi eğilimi ile bir araya gelirse çocuk kendini aşağılanmış hissedecektir. Bu diğer iş ve konularda da başarısızlığı beraberinde getirecektir. Sosyal çevrenin bu durumda dikkatli davranması; çocuğa yardım ve destek sağlayarak o işi yapması ya da çocuğu küçük düşürmeyecek bir biçimde bu işi elinden alması gerekmektedir. “Ebeveynlerin, çocuğun toplum içerisinde veya akranları ile birlikte iken başaramadıklarına gösterdikleri tepkiler dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Engelli çocuğun benliğini kazanmasında bu deneyimler önem taşımaktadır” (Güneysu, 1986:48).

Güven geliştirmenin ilk basamağı kendini kabul etmek ve değerli olduğuna inanmaktır. Kişi, eğer bir yeteneksizliği varsa, onunla birlikte yaşayabilmeyi öğrenmelidir; böylece bu yeteneksizlik daha az engelleyici bir hal kazanır. Aileler, engelli çocuklara değerli olduklarını ve farklı olmalarının onların istenmediği

anlamına gelmediğini açıkça ifade etmelidirler. Engelli çocuklar yapabilecekleri ve zevk aldıkları etkinliklere teşvik edilmelidirler. Böylece engelli çocuk, toplum içinde yapabileceklerini göstererek, sosyal aidiyetini ve kendine güven duygusunu geliştirmektedir. Engelli çocukların kendilerine güvenlerinin gelişmesinde sosyal çevreye düşen görev, onların duygularının, sorumluluklarının, yeteneklerinin farkında olma ve bu yeteneklerini kullanmalarına nasıl yardımcı olunacağını bilmektir.

Engelli çocuklar, aileleri, akranları, öğretmenleri ve sosyal çevreleri tarafından istendiklerinden, kabul gördüklerinden ve tehlikeler karşısında merak edildiklerinden emin olmalıdırlar (Güneysu, 1986). Engelli çocuğa sürekli bir tehlike içindeymiş gibi davranılmamalıdır. Engelli çocuklar da diğer akranları gibi onlarla ilgilenen ve onları anlayan birine ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak bu ilgi ve alaka kesinlikle aşırı kontrol ve güvensizlikten kaynaklanan denetim şekline dönüşmemelidir. Çocuğun sürekli suçlanması; utangaçlık ve kendisini bir yük olarak hissetmesi sonucunu doğuracaktır. Ailelerin zihinsel engelli çocuklarını sürekli normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmaları çocuk üzerinde baskı ve olumsuzluklar yaratır. Engelli çocukları oldukları gibi kabul etmek en gerçekçi çözümdür.

Engelli çocukların sosyal açıdan bütünleşmeleri çeşitli düzeylerde gerçekleşir. Fiziki bütünleşmeye, engelli çocuklar ile normal gelişim özelliklerine sahip çocukların eğitim sürecinde aynı okullarda ancak zihinsel engelli çocukların ayrı sınıflarda eğitim görmeleri tipik bir örnek olarak verilebilir. Bu tür bütünleşmede çocuklar aynı okula devam eder, aynı saatte ders yapar,

dinlenmelerinde ve eğlenmelerinde aynı fiziksel mekanı kullanırlar ama aralarında sözel düzeydeki basit iletişimden ileri gidilemez (Çağlar, 1979).

Fonksiyonel bütünleşme çocukların ayrı sınıflarda öğrenim yapmalarına rağmen okul etkinliklerinde birlikte olmaları anlamında kullanılmaktadır. Çocuklar, ders aralarında birlikte oynar; birlikte yemek yer ve bazı görevleri birlikte gerçekleştirirler. Ancak ilişkiler okul dışı yaşamda sürdürülmez.

Normal gelişim özelliği gösteren çocuklar ile zihinsel engelli çocuklar arasında fiziksel ve sözsel iletişimin kurulduğu ve sürdürüldüğü aşama sosyal bütünleşme aşamasıdır. Her iki grup çocuk arasında kısa ve uzun süreli arkadaşlık ve dostluklar kurulur; dengeli bir iletişim geçerlidir. Sosyal bütünleşmede zihinsel engelli çocuklar ile diğer çocuklar arasında hiçbir farklılık gözetilmeden etkileşim ve iletişim söz konusu ise tam anlamıyla bir bütünleşmenin yaşandığı söylenebilir. Zihinsel engelli çocuklar, bütün eğitsel kaynaklardan eşit olarak yararlanırlar. “Tam sosyal bütünleşmenin sağlanması; zihinsel engelliliğin derecesi ve durumundan çok okul, aile ve toplumdaki diğer insanların bu konuda sıkı işbirliği sayesinde olmaktadır” (Çağlar, 1979:532).

Kişinin sosyalleşmesinin en önemli kısmı iletişimle çerçevelenen alandır. İnsanların toplu biçimde yaşamlarını sürdürmeleri, besin ve barınma ihtiyaçlarını gidermeden saygı görmeye, çocukların yetiştirilmesinden kişinin toplumsal yaşamdaki yerinin belirlenmesine değin geniş bir alanda gönderdikleri mesajlarla, kısaca iletişime girmeleri ile mümkündür. Birey ister basit ister karmaşık olsun sosyal yaşamda iletişimden kaçamaz.

Zihinsel engelli çocuklar da diğer tüm çocuklar gibi günlük yaşamlarında çevreleriyle ilişkiye girer; iletişim kurarlar. Zihinsel engelli çocuklar aileleri,

akrabaları ve yakından tanıdıkları insanlarla birlikteyken güven duygusunu hissedebilmektedirler. Ancak, formal eğitim sürecinin başlangıcına gelindiğinde, zihinsel engelli çocuk okulda akranlarıyla yoğun biçimde iletişime girecek ve kendisi ile aynı problemlere sahip olan ve olmayan çocuklarla karşılaşacaktır. Okul ortamındaki bu yoğun sosyal iletişime hazırlıksız yakalanan çocuk, tüm çocuklarda olduğu gibi kendisini yalnız ve savunmasız bulacaktır.

Zihinsel engelli çocuğun akranları ile iletişim kurabilmesi için ilk olarak, bazı zorlukların aşılması gerekmektedir. Bu zorlukları fiziksel ve psikolojik bariyerler olarak sınıflandırabiliriz. Fiziksel bariyerler gözle görülür olup; aşılması diğerlerine göre daha kolaydır. Bu aşamada zihinsel engelli çocuğun kendi görünüşünü çevresindeki çocuklarla kıyaslaması ve kendi bedensel yetersizliklerini bir suçmuş gibi algılaması söz konusudur. Böyle bir durumda çocuğun fiziksel sorunları ve bunları kişilik sorunu haline getirmesinin önüne geçilmeli ve destekleyici davranışlar gösterilmelidir.

Zihinsel engelli çocuğun çevresiyle iletişimde sahip olduğu psikolojik bariyerler ise aşılması zor olan boyutu oluşturur. Bu psikolojik bariyerler, zihinsel engelli çocuğun kendini anlama ve sezişi ile zihinsel engelli çocuğun engelli olmayan akranını anlama ve sezişi olarak karşımıza çıkar. Normal zihinsel gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli çocukları anlama ve sezişi ise psikolojik bariyerlerdeki bir diğer boyutu oluşturmaktadır.

Zihinsel engelli çocuk sosyal yaşamda kendini anlamlandırırken çevresinin etkisi altındadır (Çağlar, 1979). Bu çocukların zihinsel faaliyet ve bedensel fonksiyonları yavaş ve geç gelişir. Zihinsel engelli çocuklar akranlarına göre, akademik kavramları geç ve güç öğrenirler. Dikkatleri dağınık; ilgileri kısa sürelidir.

Soyut terim, tanım ve zaman kavramlarını çok geç ve güç anlarlar. Bunun yanı sıra konuşmaya geç başlayan zihinsel engelli çocuklar kazandıkları bilgileri transfer etmekte de güçlük çekerler. Bütün bu yaşananlar çoğunlukla, zihinsel engelli çocuğun kendini eksik ve yetersiz bulmasıyla tamamlanır. Çocuk, toplum içerisinde engelini ve engelinin düzeyini sezer. Engelli çocuklar yeni durumlara uymada zorluk çekerken; her yeni etkinlik karşısında bir gerginlik, direnme ve kaçma eğilimi gösterirler. Zihinsel engelli çocuk kendini bir durağanlık içinde anlamlandırmakta ve kendisine sunulan mevcut durumu sürekli olarak istemektedir. Bu, iletişiminin önündeki en önemli engeldir.

Zihinsel engelli çocuk kendisindeki eksikleri ve sorunları yaşamayan normal gelişim özelliklerine sahip çocuklarla karşılaştıkça yeni anlamlandırmalara girer. Normal zihinsel gelişim gösteren çocukların sosyal yaşamdaki başarıları ve onlarla aynı ortamda yer alan zihinsel engelli çocukların bu başarıları sergileyememeleri; zihinsel engelli çocukların diğer çocuklara öykünme ya da diğer çocuklarla iletişimden kaçınmalarına yol açacaktır. Engelli çocuk öykündüğü davranışı sürekli tekrar ederken; bulunduğu her sosyal ortamda bu davranışla ilgili iletişime girecektir. Kaçınma ise bu davranışın tekrarlanmaması ve zihinsel engelli çocuğun bu davranışa yönelik iletişime girmemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile ve sosyal çevresinden gereken desteği bulamayan zihinsel engelli çocuk sıklıkla iletişimden kaçınma yolunu tercih edecektir. Yaşlıları ile aynı davranış ve hareketleri gösteremeyen zihinsel engelli çocukların kendilerinden yaşça küçük (ancak aynı zeka düzeyine sahip) çocuklar ile ilişki kurmayı ve oynamayı tercih ettikleri görülmektedir.

Bu arada zihinsel engelli çocuklar, yakın şeylere ilgi duyarlar, uzak gelecekle de pek ilgilenmezler. Zihinsel engelli çocukların algı, kavram ve tepkilerinin basit ve geleceğe dönük olmaması; normal gelişim gösteren çocukların onlara yönelik çeşitli davranışlarını (alay, küçümseme, aşağılama vb.) ve iletişim biçimlerini (acıma, yararlanma, kullanma vb.) doğru anlamlandıramama sonucunu doğurmaktadır.

Normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar ise sosyal normların baskısı altında kalarak zihinsel engelli çocuklara çeşitli önyargılar ile yaklaşmaktadırlar. Ailelerinin ve toplumsal çevrelerinin engelli insanlara yönelik tutumlarını benimseyen ve taklit eden çocuklar, bu davranışlarının doğruluğuna inanmakta ve davranışlarını sorgulamamaktadırlar. Davranışlarının zihinsel engelli çocuk üzerindeki etkisini göz ardı eden normal çocuk; toplumsal çevreyi taklit ve ailenin sunduğu tutumları benimsemeye zihinsel engellilik üzerinde etkisi olan toplumsal kültürün (gerçekte egemen ideolojinin) taşıyıcılığını üstlenmektedir.

Zihinsel engelli çocuğun kolay dostluk kuramaması, çabukça küserek dostluklarını bozması iletişim sorunları yaşadığının göstergesidir. Oyun ve toplum kurallarına uymakta zorluk çekmekte olan bu çocukların, kuralları güç oyunlara ve sosyal faaliyetlere katılmaları istenmemektedir. Sosyal çevrenin, tek yönlü ve kendi istekleri doğrultusundaki iletişimi benimsemesi; zihinsel engelli çocukların iletişim problemlerini artırmaktadır.

Engelli çocukların kendilerini grup içerisinde kabul ettirecek becerilerinin azlığı sosyalleşmelerini zorlaştırmaktadır. Başarılı davranışların sürekli tekrarı başarısız davranışların ise bir kaç yinelemeden sonra terk edilmesi zihinsel engelli çocukların belirgin özelliklerindendir. Böylece zihinsel engelli çocuk başarılı olduğu davranışlar aracılığıyla iletişime girecek ve farklı iletişim yöntemlerinden

kaçınacaktır. Davranışın sürekli kılınmasında ödüller rol oynamaktadır. Ödül, zihinsel engelli çocuğa bir pekiştireç olarak istenilen davranışın gösterilmesinin hemen ardından verilmelidir. Çünkü zihinsel engelli çocuğun ödülle davranış arasında bağlantı kurabilme yeteneği zayıftır. Ödülün bir vaatten çok somut bir değer ifade etmesi olumlu davranışların tekrarında esastır.

Zihinsel engelli çocuk yeni karşılaştığı insanlardan ilk başlarda çekinirken; karşı taraftan olumlu bir davranış ve/veya tepki gördüğünde iletişime girmektedir. Zihinsel engelli çocuğun iletişimde kendini karşısındakine açması alışıla gelen davranışlar dışında dikkat çekme yoluyla gerçekleşir. Yüksek sesle konuşma, beden dilinin (vücut temasının) kullanılması ve normal çocuklarda gözlenen iletişim kurma yöntemlerinin abartılı taklidi zihinsel engelli çocukların dikkat çekme yollarıdır.

Bu çocukların girdikleri ilişkide sürekliliğin bulunmaması bir diğer sorundur. Can sıkıntısı, iletişimin kendi istekleri dışında gelişmesi ya da başka kişilerle iletişime girme ihtiyaçları ilişkinin kesilmesine yol açmaktadır. İletişime başlama, iletişimi sürdürme ve bitirme ihtiyaçları ile doğru yöndedir. Bunun yanı sıra iletişime girme konusunda çevresel tepkilere rağmen ısrarcı olabilmektedirler.

Zihinsel engelli çocuk için sorumluluk üstlenmek önem taşımaktadır. Çocuk üstlendiği görevle kendisini bir gruba dahil hissetmekte ve kendisine değer verildiğini düşünebilmektedir. Sorumluluğunu gerçekleştirmek onun için diğer etkinliklerin önüne geçer ve bundan büyük bir haz duyar.

“Zihinsel engelli çocuğun iletişime girmesinde karşısındaki kişi ya da nesneye yönelik güven duygusu esastır” (Brimblecombe, 1982:134). Zihinsel engelli çocuk ailesinin, sosyal çevresinin ve akranlarının davranışlarını gözlemler ve alımlar. Referans noktası olarak kabul ettiği bu davranışlardan hareketle kendini güvende

hissettiği zaman iletişime girer. Kişi ya da nesneye yönelik oluşan güven duygusu, o kişi ya da nesneye kolay bağlanmasına yol açar. Ancak herhangi bir isteğinin ya da beklentisinin gerçekleşmemesi hayal kırıklığına uğramasına neden olmaktadır.

Zihinsel engelli çocukların sosyal bir varlık olarak gelişmeleri için kendilerine daha sık, daha çeşitli sosyal yaşantılar sağlanmalıdır. Uygulamaya bakıldığında bunun tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. Bu çocukların sosyal yaşantıları evde, okulda ve yakın çevrede son derece sınırlandırılmaktadır. Bu durum sosyal gelişimin olması gerektiğinden daha da geride kalmasına yol açmaktadır. Sosyalleşmenin olmaması zihinsel engelli çocukların genellikle başkalarına dayanmalarına ve bağımsız hareket etmekten çekinmelerine yol açmaktadır. İletişime girmeleri yönünde desteklenmeyen çocuklar, birkaç ilişkideki başarısızlıktan sonra cesaretleri kırılarak; yeniden iletişime girmek için kuvvetli hisler duymayabilmektedirler.

Zihinsel engelli çocukların iş ve çalışma özellikleri ise oldukça ilginçtir. “Bu çocuklar bir işe sahip olmak, bir işle ilgili sorumluluk üstlenmek için çok heveslidirler” (Ellis, 1982:140). Zihinsel engelli çocuklar da diğerleri gibi bir çok işi yapabilir ve meslek sahibi olabilirler. İşlerini önce kısım kısım sonra bir bütün olarak öğrenirler. Öğrenim hızları ise yavaştır. Ancak işlerini ayrıntılarına değin öğrenebilirler. Bu çocukların monoton işleri yapmaktan bıkmamaları gözlemlenen bir diğer özelliktir. Kendilerine öğretilen işleri hiçbir hileye sapmadan aynen yaparlar. Monoton işlerde diğer çocuklardan daha üstün başarı gösterirler. Zihinsel engelli çocuklar işlerine daha bağımlıdırlar. İşe tam zamanında gelir ve tam zamanında işlerinden ayrılırlar. İş ve işyerinde uyulması gereken kurallara harfiyen uyarlar. İş emniyeti kurallarına son derece saygılıdırlar. İş yerinde kendilerine

öğretilen kuralların dışına çıkmaz ve değişikliklere kolay uyum sağlayamazlar. Değişikliklerin meslek eğitimi alan ya da çalışan zihinsel engelli çocuklara öğretilmesi gerekmektedir (Ellis, 1982).

İş dışındaki sıkıntılarını işe yansıtmadıkları sürece sakin ve işverenin, ustabaşının ya da kontrol edenin isteklerine uygun davranışlar göstermeleri işyerinde kullanılmalarına da yol açmaktadır. Başarılı oldukları işlerinden gurur duyan bu çocukların, başarılı olma gayretleri üstlerince sömürülmektedir. İşe yönelik karışık açıklamalar veya bir anda birkaç konunun açıklanması zihinsel karışıklığa ve başarısızlığa yol açmaktadır. Başarısızlık kendilerine olan güvenlerini kaybetmelerine ve işi benimsemekten vazgeçmelerine yol açmaktadır (Çağlar, 1979).

“Genel olarak sosyal bütünleşme;

- Zihinsel engellilere diğer insanlara tanınan hakların tanınması,
- Zihinsel engellilerin normal çocuklarla birlikte eğitim-öğretim görmesi,
- Zihinsel engellilerle diğer insanların aynı mekanları kullanması ve aynı iş yerlerinde çalışma olanaklarının sağlanması,
- Zihinsel engellilere bir çok etkinliklere eşit şartlar altında katılma hakkının sağlanması,
- Zihinsel engellilere karşı gelişmiş olumsuz tavır ve davranışların terk edilmesi,
- Zihinsel engellilerin akranları ile bir arada bulunmalarının sağlanması,
- Zihinsel engellilerde benlik kavramını geliştirerek onların diğerleri ile ilişki kurmalarının sağlanması,

- Zihinsel engellilere karşı ailede, okulda ve çevrede gelişmiş bulunan dogmatik yaklaşımlar yerine akılcı, uygar, sıcak, içten kabule dayanan ilişkilerin başat olduğu bir ortam sağlanması
ve
- Zihinsel engellilere de farklı insan gruplarıyla çeşitli etkinliklerde eşit şartlar altında katılımı, birlikte yaşamayı, birlikte okula devam etmeyi, birlikte oynamayı, birlikte eğlenmeyi, birlikte çalışmayı, birlikte bulunmaktan hoşlanmayı öğretmektir” (Çağlar, 1979:527-528).

Zihinsel engelli çocukların sosyal bütünleşmelerinin sağlanmasında aşılması gereken en büyük engel toplumda zihinsel engelliliğe ve zihinsel engellilere karşı sergilenen olumsuz davranışlar ile kökleşmiş önyargılardır. Bu davranış ve önyargılar; zihinsel engelli çocuğu başka insanların kendisini sevmeyeceği, kendisinin bir işe yaramayacağı ve bundan dolayı kimsenin kendisi ile hiçbir şekilde ilişki kurmak istemediğini kabule götürür (Çağlar, 1979).

Sosyalleşme sürecinde normal gelişim özellikleri gösteren akranlarından ve onların ailelerinden zihinsel engelliliğe karşı duyarsız ve olumsuz davranışlar gören zihinsel engelli çocuk, kendisini ve kendisi yüzünden de ailesini baskı altında hissedecektir. Bu düşünce okuldaki öğretmenlerin en küçük olumsuz davranış ve yaklaşımı ile pekişerek çocuğun kişiliğinde ve kendini ifadesinde büyük sorunlara yol açacaktır.

Zihinsel engelli çocuk birlikte bulunduğu ortamlarda normal çocuklarla iletişime girme ihtiyacı hissedecektir. Zihinsel engelli çocukla içtenlikle ilişkiye geçen normal çocukların onlarla arkadaşlık, dostluk kurmaları sosyal bütünleşme için gerekli koşullardandır. Genellikle zihinsel engellilik konusunda ailelerince ve

öğretmenlerince yeterli bir şekilde bilgilendirilmeyen normal çocukların tutumlarını toplumsal kültür biçimlendirmektedir. Zihinsel engelli çocukla iletişime giren normal çocuk, toplumsal kültürün uzantısı olarak ya karşısındakini aşağılamakta, küçük görmekte ve alay etmekte ya da ondan faydalanmayı, onu kullanmayı amaçlayarak sahte davranışlar sergilemektedir. Normal çocuklar içerisinde çok küçük bir azınlık, aile ve öğretmenlerinin yönlendirmeleri ve sosyal normlarını oluşturan çevrenin etkisine bağlı olarak egemen kültürün davranış kalıplarının dışına çıkabilmekte ve zihinsel engelli çocuklarla dengeli ilişkiler kurabilmektedir.

Zihinsel engelli çocukların sosyal bütünleşmelerini sağlamak için bu çocukların mümkün olan her yerde ve her fırsatta normal akranları ve diğer insanlarla iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Bu ilişki ve sosyalleşme sürecinde kimi etkinlikler önemli rol oynamaktadır.

Zihinsel engelli çocukların genel gelişimleri değerlendirildiğinde beden eğitiminin gerekliliğine inanan eğitimciler sosyalleşmede de bedensel etkinliklere öncelikle yer vermişlerdir. Eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocukların genellikle bedensel sorunlara sahip olmamaları bu durumu kolaylaştırmaktadır. Sınıf öğretmenin ve ilgili branştan öğretmenlerin yönetiminde, ortak mekanlarda, zihinsel engelli ve normal çocuklar beden hareketleri, vücut egzersizleri ve spor yapabilir; çeşitli oyunlar oynayabilirler.

“Beden eğitimi çalışmalarında öğretmenlerin görevleri:

- Zihinsel engelli çocuğun kendi vücudunu tanımasına yardımcı olmak,
- Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları göz önüne alarak onlara uygun hareketleri öğretmek,

- Her iki grup çocuk arasında fiziki ve ruhsal yakınlığı kurarak onları iletişime cesaretlendirmektedir” (Güven, 1986:142).

Zihinsel engelli çocuğun kendi vücudunun farkına varması ve güven kazanması; kendi merkezinden, çevreye doğru uzanan bir ilişkiye yönelmesine yol açacaktır (Güven, 1986).

Günlük yaşamlarında seslerle deneyimleri olan zihinsel engelli çocuklar duyularını kullanma yolu ile çoğu zaman işittikleri müziğin içeriği ile yakınlık kurarlar. Müziğin, çocuklarda yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık ve düşünme sistemini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirten eğitimciler, zihinsel engelli çocukların gelişiminde de konunun önemini vurgulamaktadırlar. Müzik faaliyetleri çocuğun benliğinin gelişiminde oynadığı rolün dışında bir sosyalleşme faktörü olarak da düşünülmelidir. Normal gelişim gösteren çocuklarla ortak müzik çalışmaları yapması zihinsel engelli çocuğun ruhsal yönünü açmasına yardımcı olacaktır.

“Müzik, zihinsel engelli çocuğun bir yandan güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlardan uzaklaşarak sakinleşmesini sağlarken; diğer yandan da normal çocuklarla ilişkilerinde duygusal gelişim aracı olmaktadır” (Ürfioğlu, 1986:148). Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde ve eğitimlerinde müzik canlandırıcı, dinlendirici ve eğlendirici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel engelli çocuk normal akranıyla birlikte şarkı söylemeli, müzik eşliğinde dans etmeli ve sesini kontrol ederek taklitler yapabilmelidir. Birlikte yapılan müzik çalışmaları çocukların eğlenerek vakit geçirmelerini sağlayacaktır.

Zihinsel engelli çocukların pek çoğunda gözlemlenen bir diğer olgu ise bu çocukların resim ve el işine olan yatkınlıklarıdır. Resim ve el işi çalışmalarının birlikte gerçekleştirilmesi zihinsel engelli ve normal çocuklar arasında işbirliği

duygusunu güçlendirmekte ve kaynaştırmada olumlu rol oynamaktadır. Resim ve el işi çalışmaları sürecinde normal çocuk, bu konuda yetenekli olan zihinsel engelli çocuğu gözlemleyerek, kişinin tüm faaliyetlerde aynı düzeyde başarı gösteremeyeceğinin farkına varacaktır.

Zihinsel engelli çocukların normal çocuklarla birlikte etkinliklere katılmaları ve birlikte eğlenmeleri sosyalleşmelerinin başarısındaki bir diğer unsurdur. Oyun, sonucu düşünülmeden eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir. Oyunun çocuğun dünyasındaki yeri, hem gelişiminde hem de eğitiminde taşıdığı önemle açıklanabilir: “Çocuk oyun yoluyla dış dünyayı tanımakta, çevresindekilere kendini tanıtmakta ve mutlu olmaktadır” (Yavuzer, 1999:9).

Kolektif oyunlar tek başına oynanan oyunlara göre daha anlamlı ve nitelikli özellikler gösterir. Çocuk, kolektif oyunlarda kendi yeteneklerini tanıma ve bunları başkalarının yetenekleriyle karşılaştırma fırsatı elde etmektedir. Birlikte oynanan oyun, bireysel oyuna göre daha ilerideki bir nokta olup çocuğun sosyal gelişimi için de çok önemlidir. Yeteneklerini sergilenmek isteyen çocuk düzenlenen etkinliklerde kendini ifade eder.

“Başarılmış her eylem çocuğun özgüvenini pekiştirmektedir. Davranışın ödüllendirilmesi çocuğu yeni girişimlere atılma konusunda cesaretlendirip isteklendirir” (Yavuzer, 1999:10). Günlük yaşamdaki etkinlikler zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla bir araya gelmelerini, kendilerini onlara açmalarını ve normal çocukların da kendilerinininkine benzer sorunları olduğunu anlamalarını sağlamaktadır.

Zihinsel engelli çocuk diğer çocuklar gibi günlük yaşamda çevresinden aldığı uyarıların oluşturduğu gerilimden kurtulmak için eğlenmeyi ve oyun oynamayı tercih edecektir. Özellikle küçük yaşlarda oyunlar, ergenlikle beraber ise ortak

heyecanların paylaşıldığı eğlenceler, zihinsel engelli çocukta birikmiş enerjinin sosyal faaliyet olarak topluma geri dönmesidir. Oyun ve eğlenceler, kendini anlatmaya ve birlikteliği sağlamaya yönelik birer araçtır.

Bütün bu faaliyetler, zihinsel engelli çocukların normal çocuklarla uyumlu bir sosyal yaşama sahip olmaları, normal çocukların bu çocuklara yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri ve her iki tarafın iletişimlerinde ortaya çıkan sorunların çözümlenmesinde anahtar rol oynamaktadır.

II. 5. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi

Zihinsel engelli çocukların da diğer tüm çocuklar gibi günlük pratikleri kazanmak, yaşamlarını olabildiğince bağımsız bir şekilde sürdürmek için eğitim görmeleri gerekmektedir. Zihinsel engellilik konusuna eğitsel açıdan yaklaşan **B. Kidd**, zihinsel engelliliği: *“Nedenine bakılmaksızın, genellikle gelişim sürecinde ortaya çıkan ve bireyin (a) öğrenme ve buna bağlı olarak (b) mantıklı karar verme, seçim yapma ve yargıda bulunma, (c) bireyin kendisiyle ve çevresiyle baş edebilme yeteneğini zihinsel işlevlerde önemli ölçüde sınırlayan durum”* şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Eripek, 1996:85).

Eğitim aşamasına gelen zihinsel engelli çocuk için ilk yapılması gereken çocuğun hangi düzeyde eğitime uygun olacağının tespitidir. Zeka bölümü (IQ) ve özel ilgi alanları bilinen çocuk, uzmanlarca, ailelerle işbirliğine gidilerek uygun eğitim programına yerleştirilir. Böylece eğitim, -hangi fiziksel koşulda yapılırsa yapılsın- çocuğun sosyal yaşamında ve günlük pratiklerini oluşturmada rol oynamaya başlar.

Bir öğretmen zihinsel engellilik konusunda ne derecede tecrübeye sahip olursa olsun bir zihinsel engelli çocukla ilk karşılaştığında ne yapacağını

bilemeyecektir. Bu reaksiyon, o çocuk hakkında yeterince bilgiye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen çocuğu tanıdıkça, ona yardım edecek, onu yönlendirecek ve bir gelişme göstermesini sağlayacaktır. Bu süreç çocuğun yapısına, engel düzeyine ve kişiliğine göre farklılıklar gösterecektir.

Öğretmenin, zihinsel engelli çocuğun kendi ihtiyaçlarını gideremeyeceği, hiçbir şey yapamayacağı şeklindeki önyargısı çok yanlıştır. Pek çok zihinsel engelli çocuk aldıkları eğitim sonrasında hiçbir sorun çıkmaksızın temel ihtiyaçlarını gidermekte; ev ve sokaktaki yaşantının gereklerini yerine getirebilmektedir.

Zihinsel engelli çocukların eğitiminde uygulanan yöntemler arasında gerek ayrışık eğitim gerekse kaynaştırma eğitimi zihinsel engelli çocuğun gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmesine ve kişiliğini geliştirmesine yardım etmektedir. Sorun, hangi eğitim sürecinin bu çocukları toplumsal yaşama hazırlamada daha uygun olduğunda düğümlenmektedir.

II. 5. 1. Ayrışık Eğitim

Bütün ülkelerde aileler engelli bir çocuk sahibi olduklarında birbirine benzer tepkiler gösterirler: Hayal kırıklığı, üzüntü, şaşkınlık, sinirlilik ve suçluluk! “Çocuklar, genellikle aileleri için benliklerinin ve kendi değerlerinin bir yansımasıdır” (Dyssegaard, 1980:14).

Aileler, çeşitli sosyal hizmet ve destekleyici çalışmalara rağmen bilgisizliklerini, sinirliliklerini veya çaresizliklerini kolaylıkla ifade edemezler. Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmesine uygun ortam sağlamak aileye düşen bir görev ise ailenin bu görevleri yerine getirmesine yardımcı olmak, çocukları ve çocuk haklarını korumak, eğitilmelerini sağlamak için gerekli tedbirleri

almak ve uygun kurumları oluşturmak da devletin görevidir. Eğitimin kamu yararına bir hizmet olarak tanımlanmasıyla birlikte, zihinsel engelli çocuklara eğitim verilmesi yaklaşımı benimsenerek bu çocuklara yönelik özel eğitim veren okullar açılmıştır. Zamanla gelişen ayrışık eğitim metodu, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı okullarda ancak ayrı (zel) sınıflarda gerçekleştirilen bir hal almıştır. Bu sınıflar, zihinsel engelli çocuğun eğitimi sırasında gereksinim duyduğu eğitsel araç, gereç ve malzemeler de dşnlerek fiziksel anlamda uyarlanmışlardır.

Özel sınıflar, normal ilkokul bünyesinde eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklar için özel olarak düzenlenmiş ve donatılmış dershanelerde bu alanda uzmanlaşmış öğretmenler tarafından özel programların uygulandığı sınıflar olarak tanımlanmaktadır (Mc Millan, 1982).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için normal okullar bünyesinde özel sınıflar açılmıştır. Özel sınıfların, zihinsel engelli çocukları başarısızlıklardan, akranlarının reddetmesinden ve kendilerini değersiz bulmalarından uzaklaştırdığı dşnlerek; zihinsel engelli çocukların, ğrenci sayısı daha az olan bu sınıflara yerleştirilmeleri benimsenmiştir.

İlk olarak Dunn'ın 1968 yılındaki bir çalışmasında eleştirel açıdan incelenen ayrışık eğitim; **Rynders** tarafından lehte ve aleyhte olmak üzere iki açıdan değerlendirilmiştir:

Rynders'a göre, araştırma bulguları ayrışık eğitimin, çocukların yetenekleri ve başarılarındaki farklılıklar dikkate alınarak, bireysel programlarla desteklendiğinde zihinsel engelli çocuklar açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklara göre düzenlenmiş ve donanmış sınıflar bu çocukların temel öğrenme problemlerini iyileştirmede son derece uygundur. Özel sınıflar,

zihinsel engelli çocukların gereksinimlerine ve yeteneklerine göre eşit fırsatlar sağlanmasına yardımcı olmaktadır (aktaran DPT, 1992:205).

Öte yandan yine aynı çalışmada Rynders, ayrışık eğitimin zihinsel engelli çocukların "etiketlenmesine" yol açtığını ve çocuğun güvenliğini yitirmesine sebep olduğunu belirtmektedir. Öğretilbilir düzeyde zihinsel engelli çocukların ayrışık eğitim sürecinde, kaynaştırmaya göre daha az akademik başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu başarısızlığın sorumluluğu akademik yöntem ve öğretmenlerden çok, çocuğa yüklenmektedir. Özel sınıflar daha esnek yönetsel ve eğitsel programların geliştirilmesini ve düzenlenmesini engellemekte ve okul içinde bir ayırım konusu olmaya devam etmektedir (aktaran DPT, 1992:206).

Toplumsal pratiklerden kopuk bir eğitim süreci, çocuğa yarardan çok zarar vererek; fiziksel ve bilişsel alanlarda bağımsız bir gelişim göstermesine ve sosyal yaşama uyumuna engel olur. Günümüzde zihinsel engelli çocukların engelli olmayan yaşlılarını gözlemleyerek, taklit ederek sosyal açıdan geliştikleri de pek çok bilim adamı tarafından kabul edilmektedir.

II. 5. 2. Entegratif-Kaynaştırma Eğitimi

Zihinsel engelli çocukların normal zihinsel faaliyet yeterliliğine sahip çocuklarla aynı eğitim programı içerisinde yer almaları ve zihinsel engelli çocuğa mümkün olan en az sınırlayıcı ortamın sağlanması kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısına değin aileler, sosyal gruplar ve toplum; zihinsel engelli çocuklara olumsuz yaklaşarak, bu çocukların sosyalleşmelerini engellemişlerdir. 1950 yılında ABD’de engellilik ve zihinsel engelli çocuk

kavramının tanımlanması ve bu alanda çalışmalar yapılması için Ulusal Zihinsel Engelli Çocuklar Kurumu (**National Association of Retarded Children**) kurulmuş ve o güne değin *umutulan ve saklanan* çocuklar, yaygın eğitim sisteminde özel eğitim sınıflarına alınmışlardır.

20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi tüm çocukların ırk, renk, cinsiyet, din ya da milliyet ayrımı yapılmaksızın eğitim hakkına sahip olduğunu açıklamıştır. Bildirgeye bağlı kalınarak, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından hazırlanan ve 1989 yılında kabul edilen **Çocuk Hakları Sözleşmesi** ile, üye devletlerin çocuk haklarını tanımları ve kabulü amaçlanmıştır. Bu sözleşmenin 23. Maddesi özel eğitime muhtaç çocukların haklarını belirtmektedir:

Madde 23

- 1. Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler.*
- 2. Taraf Devletler, Özürlü çocukların özel bakımdan yararlanma hakkını tanırlar ve eldeki kaynakların yeterliliği ölçüsünde ve yapılan başvuru üzerine, yardımdan yararlanabilecek durumda olan ve çocuğa ve onun bakımından sorumlu olanlara, çocuğun durumu ve ana-babanın veya çocuğa bakanların içinde bulundukları koşullara uygun düşecek yardımın yapılmasını teşvik ve taahhüt ederler.*
- 3. Özürlü çocuğun, özel bakıma ihtiyacı olduğu bilincinden hareketle bu maddenin 2'nci fıkrası uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana-babasının ya da çocuğa bakanların parasal (mali) durumları göz önüne alınarak, olanakları ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım, özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla*

bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

4. Taraf Devletler, uluslararası işbirliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alandaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgiden yararlanmayı teşvik ederler. Bu bakımdan, gelişmekte olan ülkelerin ihtiyaçları, özellikle göz önüne alınır.

Ancak bu hakların, yasal düzenleme olarak bulunmasına karşılık, çoğu zaman uygulanmadıkları gözlemlenmektedir. Ayrı sınıflarda eğitim gören zihinsel engelli çocukların gözlenmesi 1970'lere değin devam etmiş, bu süreç içerisinde toplumun zihinsel engelli çocukları fark etmesi ve gerekli yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi söz konusu olmuştur. 1960'ların ikinci yarısından günümüze değin yaşanan *sorumun belirlenmesi ve yardım etme* sürecinde ise zihinsel engelli çocuklar politik ve sosyal aktivitelerin önemli bir konusu olmuştur. Günümüzde zihinsel engelli çocuklar konusunda dünya genelinde benimsenen yaklaşım en erken zamanda durumun fark edilmesi ve zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerindeki sorunların ortadan kaldırılmasıdır.

Zihinsel engelli çocukların sosyalleşme sorunlarının sona ermesinde kaynaştırma eğitimi önemli rol oynamaktadır. "Kaynaştırmada amaçlanan, zihinsel engelli çocukların toplum önünde diğer çocuklarla eşit sosyal statüye ulaşmalarıdır" (Allen, 1992:57). Amacın bu şekilde belirlenmesi tek bir kaynaştırma eğitimi anlayışından çok, farklı kaynaştırma yöntem ve programlarının uygulanması sonucunu doğurmuştur.

Kaufman, Gottlieb ve diğerkleri (1982) kaynaştırmayı; uygun engelli çocukların normal akranlarıyla geçici olarak öğretimsel ve sosyal bütünüleşmesi olarak tanımlarken; kaynaştırmanın yapılabilmesinde bireysel olarak saptanmış eğitsel planlama ve programlama sürecinin ve gerek normal gerekse özel eğitimde yer alan idari öğretimsel ve destek personelin sorumluluklarının açıkça saptanması gerekliliğine de işaret etmişlerdir (aktaran DPT, 1992:65).

Ailelerden ve çevrelerinden ayrılarak hastanelere ya da engellerine uygun ayrı eğitim ortamlarına yerleştirilmek yerine, engelli çocukların daha sonraki yaşamlarında engelli olmayan bireyler ile birlikte olacağı görüşü ve sosyal, duygusal ve zihinsel özellikler bakımından zihinsel engelli olmayanlardan pek de farklı olmadıkları düşüncesinin yaygınlık kazanması ile eğitim ortamlarında kaynaştırmaya yönelik düzenlemelere gidilmiştir.

Zihinsel engelli çocukların günlük deneyimlerden ayrı tutulmaları, onlarla toplum arasında mesafe, yanlış anlama ve reddetmeyi yaratmaktadır (Baumgartner, 1975). Ayrıştırma esasına dayalı özel eğitim, zihinsel engelli çocukların gerçek dünyadan uzaklaşmalarına sebep olacak ve dolayısıyla tekrar sosyalleşmeleri için yoğun çabaları gerektirecektir.

Paul, Turnbull ve Cruickshank (1977) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırmanın temel amaçları;

- ayrı özel sınıf ve okulun getirdiğı “etiketleme”yi ortadan kaldırmak,
- engelli çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek,
- daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
- gerçek bir yaşam çevresi sağlamak,

- engelli çocuklara daha kabul edilebilir ve özelliklerine daha uygun hizmet götürebilmek,
- daha çok çocuğun eğitimini sağlamak,
- zihin engelli çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek ve merkezleşmeyi kaldırmak,
- ayrı eğitim veren kurumlardan birlikte eğitim kurumlarına geçişi sağlamak

şeklinde açıklanmıştır.

Bununla beraber kaynaştırma, özel sınıflardaki bütün engelli çocukların normal sınıflara geri dönüşü, özel gereksinimleri olan çocukların destek hizmetler olmaksızın normal sınıflarda kalmaları ya da özel sınıflardaki çocuklara hizmet vermekten daha az planlamayı gerektiren bir uygulama değildir (DPT, 1992).

Kaynaştırma eğitiminde yaygın olan yöntem, zihinsel engelli çocukların normal çocuklar ile aynı sınıflarda bütünleşmiş olarak eğitim görmeleridir.

Kaynaştırma eğitiminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Zihinsel engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar dersleri birlikte izlemektedirler.
- Kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği sınıflarda öğrenci sayısı azdır.
- Kaynaştırma sınıfları zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların birlikteliğine ve işbirliğine uygun biçimde donatılmıştır.
- Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, yöntemi benimseyecek ve destekleyecek şekilde seçilmişlerdir. Uygulamada, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ayrışık eğitim programlarında yer almış özel eğitim sınıf öğretmenleri arasından seçilerek yetiştirildikleri gözlemlenmektedir.

Kaynaştırma programları, zeka düzeyi normale yakın olan eğitilebilir seviyedeki zihinsel engelli çocuklar için sosyal bütünleşme ve eğitim görme açısından çok başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bütün bu özellikler, zihinsel engelli çocukların toplumsal yaşama hazırlanması için kaynaştırma eğitiminin tercih edilmesinin göstergeleridir.



III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA SORUSU VE HİPOTEZLER

Kaynaştırma eğitimi aynı anda pek çok tarafı birden olumlu yönde etkileyebilen bir süreçtir. Bir yandan zihinsel engelli çocuklar fiziksel ve sosyal açıdan gelişirlerken, birlikte eğitim gördükleri normal çocuklar, yeni ilişkiler ve iletişim konusunda deneyim kazanarak, toplumsal sorunlarla yüzleşmektedirler. Zihinsel çocuğa sahip aileler, sorunlarını sosyal çevre ile paylaşırlarken, normal çocuğa sahip aileler, sosyal çevrelerini genişletmekte ve toplumsal kültürün baskısından bir derece olsun uzaklaşabilmektedirler.

Kaynaştırma eğitiminin irdelenmesinden önce, kanımızca, araştırmada sıkça kullanılan ve anlamlandırılan çeşitli kavramların kuramsal veya işlevsel tanımlamasının yapılması gerekmektedir.

III. 1. Kuramsal ve İşlevsel Tanımlamalar

İletişim: İletişim, kişinin örgütlenmiş olan yaşam içerisinde yürüttüğü etkinliklerin gerekliliği olarak karşımıza çıkan bir olgudur. Önceden sadece kendisi ile iletişim kurmakta olan insan bir adım daha ileri giderek, kendi dışındaki fiziksel çevreyle ilişkisine ve ilişkisini yürütmek için iletişimine, diğer insanları da katmıştır (Erdoğan, 1997). Gereksinimler konuşmayı ve dili doğurmuştur. Topluluk halinde yaşayan insanların, duygularını, düşüncelerini, taleplerini, çeşitli ilişkilerini, hatta

deneyimlerini çevresindekilere ve kendilerinden sonra gelenlere anlatmak için kullandıkları sembolik ifade, dilin özünü oluşturur.

Bu çalışmada iletişim, Erdoğan'ın (1997:21) tanımından hareket edilerek; bir gereksinim sonucunda, belli bir zamanda, belli güç yapısında, örgütlü mekandaki ilişkinin anlamlandırma ve yürütülmesinin zorunlu gereği olarak ele alınmıştır.

Kişilerarası İletişim: “Daha 1950’li yıllarda davranışçı okul, insanlararası iletişime çeşitli modellerle gelmiş; araştırmalar hem bu modellerin hem de bu modellere bağımlı olarak gelen hipotezlerin laboratuvar deneyleriyle uğraşmıştır” (Alemdar ve Erdoğan, 1998:68). Kişilerarası ilişkileri anlamlandırmayı amaçlayan “kişilerarası iletişim” zamanla farklı bilimleri de dahil ederek ayrı bir çalışma disiplini haline gelmiştir. Kişilerarası iletişimde amaç, kişiyi akademik alanda anlama, anlamlandırma ve kuramsal olarak açıklamaktır. Yönetimsel anlamda ise kişilerarası iletişim, örgütlü yer ve mekanda ilişkilerin ve iletişimin dinamiğini anlama ve bunun üzerinden hareket ederek kontrol mekanizmaları kurma ve geliştirmedir.

Kişilerin iletişim ihtiyacı duymaları sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal amaçlı olabileceği gibi sorunlarını, memnuniyetsizliklerini ve duygularını belirtme amacına dönük de olabilmektedir. Çalışmada, kişilerarası iletişim, farklı amaçlarla, farklı konumlarda, tek yönlü, karşılıklı, yukarıdan aşağı, yatay, çapraz vb. şekillerde iletilen, şekillenmiş enformasyon karşısında anlam kazanan; günlük ilişkilerin zorunlu ve kaçınılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır.

Eğitim: Toplumsallaşan bireyin yaşamı başlı başına bir eğitim sürecidir. Kapitalist üretim ilişkileri beraberinde, insanların günlük pratiklerini gerçekleştirmeleri ve toplumsal görevlerini yerine getirebilmeleri için bir eğitim

sürecinden geçmelerini gerektirmektedir. Bu eğitim, günlük yaşamda informal ve örgütlü (bir program ve zaman dahilinde) formal biçimlerde karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim olgusunun insanlık tarihinin gelişimine paralel bir gelişme gösterdiğini kolayca söyleyebiliriz. İnsanların örgütlü yaşama geçişi öncesinde bireysel deneyimlere dayanan eğitim, zamanla aileler tarafından gerçekleştirilen bir özellik kazanmıştır. Örgütlü toplumsal yaşamla birlikte toplumsal kurum ve devlet tarafından üstlenilen eğitim hizmeti günümüzdeki sosyal refah anlayışının temel kriterlerindendir.

“Eğitim, bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir” (Tezcan, 1997:3) Eğitim üzerine yapılan tanımlamaları gözden geçirdiğimizde eğitimin, kişinin gelişimine yardım eden, onu günlük hayata hazırlayan ve gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesini sağlayan bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çocukların okullarda planlı programlı eğitim görmeleri bir yandan kendi yeteneklerini geliştirirken diğer yandan da toplumsal yaşamın kurallarına ve otoriteye uyarak sosyal aktivitelerini gerçekleştirmelerini sağlamaya yönelik bir faaliyetler bütünüdür. Fransız sosyolog **Emile Durkheim**'a göre, “*çocuğun ve gencin okulda kazanmaya mecbur olduğu şeylerden biri ve belki de en mühimi, kurallara uymayı öğrenmektir: Görevini görev olduğu için, buna kendisini mecbur saydığı için yapmasını öğrenmesidir*” (aktaran Erdem, 1953:103). Planlı-programlı eğitim günlük yaşam pratiklerine egemen olan anlayışın daha çocukluk yaşından başlayarak kişiye kazandırılmasını sağlamaktadır. Modern eğitim anlayışı geniş ve sosyal olan yaklaşımı keyfi yenilikçiliğe yeğ tutmaktadır. ABDli filozof ve eğitimci **John Dewey**

(1859-1952) bunu şu şekilde açıklamaktadır: “Yüzeysel ve geçici hevese dayalı yenilikçilik, mantıksal olarak lokomotif veya telgrafı kişisel bir aygıt olarak kavramak gibidir. Son yüzyılda eğitim metot ve müfredatında yapılan değişiklikler; değişen sosyal durumun ürünü olacağı gibi yeni toplumun oluşturduğu ihtiyaçları karşılamak için çaba anlamına da gelmiştir” (Dewey, 1956:7-8). Formal eğitim Dewey'in anlamlandırdığının ötesinde; egemenliğin üretimini de üstlenmektedir. Erdoğan'a (1997a:172-204) göre ise modern eğitim, yeni nesilleri ücretli/maaşlı köleliğe hazırlamaya, egemen yapının sürekliliğini ve alternatiflerin kontrolünü ve ezilmesini sağlamaya yönelik hedefler bütünüdür.

Günümüzde okullar, kişilik kazandırma ve iletişim kurmada, sanayileşme ve onun getirdiğı yaşamsal pratiklere uyumlu bilgilerin aktarıldığı/öğretildiği kurumlardır. Sosyal refah anlayışının devlet tarafından benimsenmesi, eğitimin devletçe üstlenilen zorunlu hizmetler arasında sayılması sonucunu doğurmuştur. Klasik eğitim yaklaşımını, tarıma dayalı üretim ve onun günlük değerlerine bağlayan Dewey'e göre; “Bugün burada olan hepimiz, sadece bir, iki veya üç jenerasyon geriye gidersek, ev sahipliğinin pratik olarak merkez olduğu zamanı ya da tipik formlarını görürüz. Giyilecek olan elbiseler çoğunlukla evde yapılıyordu; ev sahipleri genelde koyunları, yün ve eğirme tahtaları ile işletilen dokuma tezgahıyla evlerini paylaşıyorlardı. Bir düğmeye basarak elektrik ışığı ile evlerini aydınlatmanın yerine, hayvanları öldürerek onların yağından mum yapma yoluna gidiyorlardı. Bütün endüstriyel süreç, ham maddenin tarlada üretilmesinden kullanıma sunulmasına kadar geçen süreç olarak açıklanıyordu. Sadece bu değil, bütün aile fertleri çalışma sırasında üzerine düşen görevleri yerine getirmekteydi. Çocukların eğitimi, güç ve kapasiteye bağlı birçok sürecin içerisinde yer almaktaydı.

Eğitim kişisel bir ilgi ile aktüel katılım arasında yer almaktaydı” (Dewey,1956:9-10).

Erdoğan ise geçmiş dönemdeki eğitim anlayışını şu şekilde anlamlandırmaktadır:

“Eğitim okulda değil, günlük üretime katılma ile iç içeydi; yaşamdan kopmamıştı. İdeolojik safsatalarla eğitim anlayışı çözümlenmiyor, üretim ilişkileri açıklanmıyordu. Bu dönem açıklamayı metafizikten geçerek yapanın, örgütlü okulu olmayanın, dini açıdan güçlü olanın eğitime egemen olduğu dönemdi” (Erdoğan, 1997a:172-204).

Modern eğitim bütün bireylerin yaşamında belli örgütlülüğe uygun disiplin ve karakter yaratma faktörlerine dayanmaktadır. Düzen alışkanlığı oluşturma, işinde sorumluluk yaratma, bir şeyleri yapma (çalışma) ve paylaşma kavramlarının çocukluktan itibaren bireysel kimliğin bir parçası haline dönüştürülmesinde eğitim yadsınamaz bir öneme sahip olmuştur. Bireyler yaşamlarının ilk anından itibaren zihinsel ve fiziksel anlamda bir hazırlanma sürecine girmektedirler. Ancak bu hazırlanmada sadece okul da bir anlam ifade etmemektedir: *“Toplum içerisindeki genel ihtiyaçlar ve amaçlara yönelik düşüncelerin gelişmesi, paylaşılması ve sempatik duygular birliğinin büyümesi gereklidir. Okul kendini doğal sosyal bir birim olarak organize edemez. Oyun sahası üzerinde, yemekte, sporda veya eğlencede sosyal organizasyon kendiliğinden ve kaçınılmaz bir surette yer alır. Yapacak bir şeyler, sürdürülecek bir aktivite olması doğal olarak işbölümünü; liderlerin ve takipçilerin seçimini, karşılıklı işbirliğini ve rekabeti beraberinde getirir. Sınıfta sosyal organizasyon güdüsü oluşur. Okulun yalnızca bir olgu olarak trajik zayıflığı, sosyal ruhun oluşturulmaya çalışıldığı koşullarda geleceğin üyelerini hazırlamaya çalışarak kapatılabilir” (Dewey, 1956:14-15).* Sosyal yönleriyle bütünleşmiş eğitim süreci, bireyin, toplumsal pratiklere rızayla katılmasını

sağlamaya yöneliktir. Eğitimin toplumsallaşma boyutu; egemen iletişime, aileye, öğretmene ve sosyal çevreye boyun sunma ve boyun sundurma düzeni içinde işbirliğine, sömürüye katılmaya ve endüstriyel hayatın egemenliğindeki çevreye dahil olmaya bağlı bir süreç şeklindedir. Çocuk için öğrenme ve yapabilmeyi gerçekleştirmede bir araç olan zeka, toplumsal birlikteliğin yoğunluğuna bağlı olarak gelişir. Örneğin, *“Başkalarıyla birlik olma duygusunun verdiği hoşnutluk, iletişimin önündeki engeller yıkılır yıkılmaz, daha önce kendini göstermenin yolunu bulamadığı ölçüde büyük olur”* (Dewey, 1987:37).

Formal eğitimde günlük yaşam pratiklerinin aktarılması ve kazandırılmasında zihinsel ve fiziksel yetersizliğe sahip bireyler uzun yıllar bütün dünyada dikkate alınmamışlardır. Örgün eğitim olarak da adlandırılan bu eğitim sürecine zihinsel engelli çocukların, engelli olmayan diğer çocuklardan daha fazla ihtiyaçları olmasına karşın; yirminci yüzyılın başlarına değin zihinsel engellilerin eğitim amacı ile bir okula gitmelerini sağlayacak yasal düzenlemeler bile söz konusu olmamıştır. Ancak engelli bireylerin toplumsal üretim ilişkilerinden dışlanmasının yarattığı sorunlar zamanla dikkate alınmış ve gerek bedensel gerekse zihinsel engellilere yönelik örgün eğitim programları geliştirilmiştir.

Zeka: Zeka, bireylerin amaçları çerçevesinde hareket edebilme, mantıklı düşünebilme ve çevrelerine uyum sağlayabilme yetilerinin tümünü içermektedir. Kişinin günlük yaşamında canlı ve cansız çevresiyle iletişime girmesi, iletişimini sürdürmesi ve kendisine iletilenlere uyum sağlayabilmesi ancak zeka sayesinde gerçekleşebilir. Sosyal yaşamın oluşması, aile, arkadaş, iş ve diğer örgütlü çevreyle ilişkiye girilmesi, bu ilişki sürecinde mantıklı düşünülebilmesi ve neden-sonuç bağının kurulabilmesi zekanın yaşam içerisindeki fonksiyonlarıdır. Değişik

tanımlamaların özeti olarak zeka, “uyaranları algılama, algılananları değerlendirme, kavramlaştırma, düşünme, öğrenme, öğrenilenler ve deneyimler arasında bağlantı kurma ve bunları sorun çözme ve çevreye uyum amacıyla kullanabilme yetileri”ni içermektedir (Akçakın, 1996:587).

Son yıllarda ortaya konan zeka kuramları, zekayı, bir şeylerin temelinde yatan yeni bir düzeni ortaya çıkaran bir kestirimde bulunma olarak açıklamakta; böylece zeka kavramı, bir soruna çözüm getirme, benzer bir görüş ya da olayın mantığını belirleme, uyum sağlama ya da bir şeyin ardından nelerin geleceğini tahmin edebilme gibi oldukça geniş bir yelpazeye yerleştirilmektedir.

Zeka kavramı henüz tümüyle açıklığa kavuşmamış olduğundan, getirilen tanımlamaların herkes tarafından kabul edilmesi olanaksızdır. Bir kısım psikolog zekayı, çeşitli ruhsal yeteneklerin meydana getirdiği genel bir yetenekler seviyesi olarak tanımlarken; eğitimciler ise, her türlü davranıştan ayırarak; dikkat, öğrenme, düşünme gibi ayrı, başlı başına bir psişik yetenek olarak ele almışlardır (aktaran Ergün ve Çelik, 1998:3). Zekaya nörofizyolojik açıdan yaklaşan tıp bilimcileri ise sinirsel düzeneklerin mantık ve uygulama ile ilgili yeteneklerimizin kaynağı olabileceğini iddia etmektedirler.

Dil, insan zekasından bağımsız temel iletişim aracıdır. Söz dizimi, insanın tabiattaki diğer canlılardan temel farklılığını oluşturan etmendir. İnsanın ortaya çıkışıyla birlikte kendiyle ve fiziksel çevresiyle iletişimi başlamıştır, çünkü insan biyolojik olarak yoğun ve karmaşık bir iletişim ağından oluşmuştur (Erdoğan, 1999:20). Bu iletişim aynı zamanda kendini sürdürme çabasını da içermektedir. İnsanların ne zaman ve neden birlikte yaşamaya başladığı da kesin olarak belli değildir. “Ne zaman” ile ilgili sunumlar antropolojik bulgularla tahmin edilir.

“Neden birlikte yaşadıkları ise” insanın kendi fiziksel yapısına ve çevre koşullarına bakarak açıklanır. Gordon Childe’a göre birlikteliğin nedenlerinin başında (a) insan bebeğinin uzun zaman bakıma ihtiyacının olması ve bu nedenle eşler arasında uzun seneler birlikteliklerin gerekliliği varsayımı ve (b) dış tehlikelere karşı beraberlik zorunluluğu gelmektedir (aktaran Erdoğan, 1999:21). İnsanlar, aralarındaki günlük faaliyetleri yürütebilmek için karşılıklıları anlamak, kendilerini anlatmak ve çevrelerini anlamlandırmak zorundadırlar. Dolayısıyla, birlikte yaşayan insanlar, kaçınılmaz olarak, birbirleri arasında kendilerini ve yaşam süreçlerini açıklayan ve iletişim araçları kullanmış ve anlam iletiminde bulunmuşlardır (Erdoğan, 1999:21). Farklı toplumlar farklı kültürel pratiklere ve koşullara göre ortaya çıkan seslerden kendi dillerini geliştirmişlerdir. Bu geliştirilen dil, o insan grubunun yaşam koşullarının ve gelişen zekasının özelliklerini taşımaktadır. Ancak ABD’li dilbilimci **Noam Chomsky**’nin *"Dünyadaki bütün diller evrensel bir dilbilgisiyle şekillenmiştir ve her bebek bu değişmez dilbilgisine sahip olarak doğmaktadır"* varsayımı, dile bağlı olarak tanımlanmış üst düzeydeki zihinsel işlevler (söz dizimi, mantık, matematik, müzik vb.) ile temel ve sıradan zihinsel yeteneklerin (vücut hareketleri, araç gereç yapımı ve kullanımı, kısa-uzun erimli devinimler) birlikteliğinin tartışılmasını beraberinde getirmiştir. İnsan zekası üzerine yapılan çalışmalar, beynin, öncelikle dil gibi, belli alanlarda uzmanlaşarak geliştiği yaklaşımının benimsenmesi ve tartışmaların genetik ve tıbbi boyuta yönelmesiyle sonuçlanmıştır.

Bu çalışmada zeka, kısaca, bireyin sahip olduğu beden, zihin, sosyal yetenek ve fonksiyonların bütünleşerek oluşturduğu ve sosyal normlardan doğrudan etkilenen çok yönlü bir beyin, öğrenme, uyum sağlama ve yeni bir şey yapma yetisi olarak tanımlanmaktadır.

Entegrasyon: Toplumsallaşma süreci içerisinde birey, deneyimlerini üyesi bulunduğu topluma dahil olarak; o toplumla beraber yaşayarak, etkileşimlere girerek kazanmaktadır. Toplum içinde şekillenen ve diğer insanlarla ilişki içine girmeksizin düşünülemeyen insanın, algısı, davranışları, tutumları, anlama ve aktarması, kısaca günlük pratiklerinin belli yapılarla olan bütünleşmesi entegrasyonu oluşturur.

İngiliz filozof **Herbert Spencer**'a göre her olgunun bir tarihi vardır; bir olgu ortaya çıkar, gelişir ve bir süre sonra sona erer. Bir olgunun oluşması demek, bundan önce ayrı ayrı bulunan öğelerin bir araya gelmeleri, toplanıp birleşmeleri, "entegrasyon"u demektir (aktaran Gökberk, 1990:482). Spencer'da gelişmenin temel belirtisi olan entegrasyon, tabiatta canlıların daha önce çevrede dağınık bulunan öğeleri organizmada toplayıp özümsemesiyle; toplum alanında ise dağınık yaşayan birey ve ailelerin bir araya gelerek boylar, uluslar halinde birleşmeleriyle, "bireyci yönde ve militarizmden endüstriyalizme doğru" karşımıza çıkmaktadır (aktaran Gökberk, 1990:484-485).

G. H. Mead'e göre, benliğin gelişimi ve topluma entegrasyonu, bireyin kendisi için bir obje olma kapasitesine bağlıdır. Birey sadece duruma göre değil, diğerlerinin beklentilerine göre hareket eder. Bireyin ait olduğu sosyal grubun tutumları, kişinin benliğinin bir parçası haline geldiğinde birey gruba entegre olmuştur (aktaran Bilgin, 1996:162-163).

Entegrasyon öncelikle herhangi bir "x" yapısının, bir "y" yapısı içerisindeki birlikteliği ve bütünleşikliği olarak ele alınmalıdır. Birliktelikte ve bütünleşiklikte fonksiyonel uyum esastır. Fonksiyonel uyum, dahil olan yapının yeni koşullara uyumu, yeni koşulları gerçekleştirebilmesi ve dahil olduğu yapıyı etkileyebilme şansına sahip olabilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, kaynaştırma

(entegrasyon), “*zihinsel engelli çocukların toplum içerisinde sosyal açıdan kabulünü sağlayacak ve zihinsel engelli çocuğun kendine uygun ve içinde bulunduğu toplumun istediği davranışları kazandıracak biçimde eğitim görmesi*” şeklinde tanımlanmıştır.

Engellilik: Kaynaştırmanın uygulamadaki başarısı, olgunun özünü oluşturan temel düşüncenin daha iyi anlaşılması halinde kolaylaşacaktır. Hem farklı zihinsel ve bedensel niteliklere sahip bireyin değişerek toplumsal yaşama belirli bir oranda uyacak hale gelmesi hem de toplumun değişerek bireye kendi içinde yer verebileceği bir yapıya kavuşması kaynaştırmanın temel düşüncesini oluşturmaktadır. Buradan hareketle, zihinsel ya da bedensel farklılıklar gösteren bireylerin "özürlü, yetersiz, geri zekalı" olarak adlandırılması, kaynaştırma düşüncesi ile bağdaşmamaktadır. Çünkü bu terimlerle toplum, uyumsuzluğun tüm sorumluluğunu bireye yüklemekte, bireyi değişmeye zorlarken; kendi değişim sorumluluğundan sıyrılmak istemektedir.

Bu çalışmada kullanılan "zihinsel engelli" terimi, kaynaştırmanın özüne uygun biçimde, bireyin sorunlarının ötesinde fiziksel ve sosyal çevrenin normlarının ve halihazırdaki organizasyon biçiminin eksikliğini vurgulamakta ve diğer ifadelerde karşılaşılan küçültücü/aşağılayıcı yüklemelerden kaçınmaktadır.

Tutum: Çalışmada tutum, kuramsal çerçevede belirtildiği gibi, kişinin, objelere veya nesnelere karşı sahip olduğu tepki eğilimlerinin sözler yoluyla ifade edilmesi ve bu sözsel ifadenin aynı zamanda davranışlar aracılığıyla dışa vurulması olarak tanımlanmıştır.

Kavramsal Kargaşa: Çalışmada vurgulanması gereken bir diğer nokta ise kavramsal kargaşadır. Zihinsel engellilik konusunda araştırmaların pek çok bilim dalına ait kavramları kullanması ve yurtdışında uzun yıllardan beri bu alanda çalışmalar yapılıyor olmasına karşılık ülkemizde kısa bir geçmişe sahip olması çeşitli

sorunlar yaratmaktadır. Farklı bilim dallarından transfer edilen kavramların zihinsel engellilik alanında farklı anlamlandırılması ile konuyla ilgili Türkçe kavram ve terim türetilmesi yerine yabancı literatürün dilimize çevrilmesi kavram kargaşası yaratmaktadır.

Çalışmada yerli ve yabancı kaynaklardan ve kavramların farklı bilimsel anlamlar içermesinden doğan literatür uyumsuzluğundan olabildiğince kaçınılmaya çalışılmıştır. Zihinsel gelişiminde sorunlar yaşayan çocuklar, suçlayıcı ifadelerden kaçınılarak, *zihinsel engelli çocuk*; kendisinden beklenen zihinsel gelişimi gösteren ve bunu faaliyetlerine yansıtan çocuk ise *normal çocuk* olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi veren okullarda zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklara birlikte eğitim veren öğretmenler *kaynaştırma sınıf öğretmeni*, sınıflarında zihinsel engelli çocuk yer almayan öğretmenler ise *normal sınıf öğretmeni* olarak tanımlanmaktadır. *Kaynaştırma* ve *entegrasyon* kavramları ile *formal* ve *örgün eğitim* kavramları yukarıda belirtilmiş olan içeriğiyle eş anlamlı olarak kabul edilmiştir. Zihinsel engellilik konusunda yapılacak olan çalışmalarda, kavramsal ve terimsel uyumun sağlanması birincil amaçlar arasında sıralanabilir.

III. 2. İncelemelerin Gerekçesi, Araştırma Sorusu ve Hipotezler

Kaynaştırma eğitimi zihinsel ya da bedensel olarak çeşitli farklılıkları ve güçlükleri bulunan bireylerin toplumdaki diğer bireylerle aynı fiziksel ve sosyal çevrede, eşit olanaklarla bir arada yaşamalarının, iletişimlerinin ve etkileşimlerinin sağlanmasına olanak tanıyan planlı programlı eğitim süreci olarak işlev görmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki zihinsel engelli çocuklar, öğretmenlerinin olumlu tutumu ve uygun eğitim teknikleriyle, kendilerine olan güvenlerini kazanarak yeni

beceriler geliştirebilirler. Kaynaştırma eğitimi, bu çocukların belki de hayatlarında ilk defa olmak üzere, bağımsız davranışlar geliştirmelerini sağlamaktadır. “Kaynaştırma eğitimi engellilerin, engelli olmayanlarla birlikte çalışmaları, oyun oynamaları, daha büyük başarılar elde etmeleri için kendilerinde istek ve cesaret uyandırmaktadır. Daha büyük başarılar elde etmek için çalışma, çaba gösterme ise zihinsel engellilerin kendileri hakkında daha sağlıklı ve daha olumlu bir kavram geliştirmelerini sağlar” (Karatepe, 1992:4).

Kaynaştırma çalışmaları, özellikle henüz teşhis konmamış engelli çocuğun, engelinin ortaya çıkarılması için de iyi bir metottur. Bazı engelliler, ilkokula gidinceye kadar anlaşılamamaktadırlar. İlkokulda anlaşıldıktan sonra ise öğrenim süresinin önemli bir kısmı geride kalmış olabilir; bu da çocuk için giderilmesi çok zor olan bir kayıptır. Okul öncesi eğitimde, gerek aile, gerekse öğretmenler aynı yaşlardaki çocukları gözleme ve mukayese imkanına sahip oldukları için problemlerin fark edilmesi kolaylaşmaktadır. “Okul öncesi eğitim, zihinsel engelli çocukların ihtiyaçı olan yardımın yapılması için ilk fırsattır” (Karatepe, 1992:4).

Kaynaştırma eğitiminin zihinsel engelli çocuk ve sosyal çevresi açısından önemli bir yere sahip olması, diğer ülkelerdeki ve ülkemizdeki mevcut uygulamaların ele alınmasını; zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve eğitiminde konumunun saptanması gerekliliğini de doğurmaktadır. Uygulanan kaynaştırma eğitimi programlarının incelenmesi sorunun nasıl ele alındığını ve ne gibi çözüm önerileri getirildiğini bilmek ve ülkemizdeki uygulamayı destekleyici/yenileyici/düzenleyici çıkarımlarda bulunmak açısından değer taşımaktadır.

Bu çerçevede araştırmanın niteliksel inceleme kısmında; çeşitli ülkelerde ve ülkemizde kaynaştırma eğitiminin işleyişi ve uygulanan programların zihinsel engelli çocukların sorunlarına getirdiği çözüm önerilerinin neler olduğu aktarılmaya ve tanımlanmaya çalışılacaktır. Çalışmanın bu kısmına yönelik araştırma sorusu "Kaynaştırma eğitimi çeşitli ülkelerde ve ülkemizde nasıl gerçekleşmektedir?" şeklindedir.

"Çeşitli araştırmalar, engelli olmayan çocukların, engelli çocuklara karşı olan tutum ve davranışlarının, onlarla düzenli olarak birlikte vakit geçirdikleri, oynadıkları ve iletişime girdikleri taktirde, daha olumlu yönde geliştiğini göstermektedir" (Karatepe, 1992:4). Nasıl ki normal çocuklar kendi aralarında, bazı çocukların belli işleri nasıl daha iyi yaptıklarını gözlemleyip öğrenirlerse; ilişkide oldukları engelli çocuklardan da bazılarının, bazı işleri diğerlerinden daha iyi yapabildiklerini görerek öğrenirler. Yani engellilerin de, kendileri gibi aralarında farklılıklar olduğunu ve böylece kaynaştırma sınıfında değişik yeteneklerde bireyler bulunduğunu açık olarak fark ederler. Kaynaştırma eğitimi başarıyla uygulandığında zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine katkı sağlarken; normal gelişim gösteren çocukların da, fiziksel ve zihinsel bakımından kendilerinden açık farklılıklar gösteren akranlarıyla kolayca iletişim kurmalarını, engelli arkadaşlarını kabullenmelerini, onlarla birlikte bedensel ve sanatsal etkinlikler gerçekleştirip eğlenmelerini sağlamaktadır.

Kaynaştırmanın zihinsel engelli çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, bu çocukların iletişim problemlerini çözümlemede ve planlı programlı eğitim sürecine dahil olarak toplumsal faaliyetleri gerçekleştirebilmelerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın niteliksel inceleme kısmında gerçekleştirilen anketler, ilk

olarak, "Kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların gelişimi sosyalleşme ve eğitim faktörleri altında toplanabilir" hipotezinin sınanmasına yöneliktir.

Kaynaştırma eğitiminin, özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynlerine de faydası vardır. Engelli bir çocuğun eğitimi için sorumluluk yüklenmiş uzmanlar ve öğretmenlerle bulunmak, bütünleşmek, ana babalara güç ve cesaret verir. "Engelli çocuğun ailesi çocuklarına nasıl yardımda bulunacakları hususunda yeni yollar öğrenirler. Ayrıca çocuklarının engelli olmayan diğer çocuklarla nasıl etkileşimde bulunduklarını ve gelişimlerinin nasıl olduğunu gördükçe çocukları hakkında daha gerçekçi olmaya başlarlar" (Karatepe, 1992:5). Kaynaştırma programı, zihinsel engelli çocuğun ailesinin istenmeyen bazı davranışların sadece engelli çocuklara özgü olmadığını fark etmesini sağlar. "Zihinsel engelli çocuğa sahip aileler gerçek çocuklarının sınırlılıkları ile hayallerindeki çocuğu karşılaştırırken üzüntü ve kaygılar yaşamaktadırlar" (Chandler, 1994:14). Kaynaştırma eğitimi, bu üzüntü ve kaygıların, çocuğu kabullenme ve zihinsel engellilik konusunda bilinçlenmeye dönüşmesini sağlamaktadır. "Ailenin zihinsel engelli çocuğa karşı olumlu tepkilerinin başında gelen kabullenme, çocuğun kendisi olmasına olanak tanınması ve aynı zamanda ona özgü yüklemeler yapılmasıdır" (Chandler, 1994:16). Çocuğun yetenekleri, kendi gücü ve sınırlılıkları konusunda gerçekçi olmak; ona, etkili yardım yolları bulunmasını sağlayacaktır. Ancak zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin koruyucu ve aşırı destekleyici tutumları, çocukların öz bakım ve kendi başına iş görebilme yeteneklerinin gelişimini sınırlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi zihinsel engelli çocuğa sahip ailelere, çocuklarının bağımsız birer birey olduğunu hatırlatmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, henüz çocuk sahibi olmamış genç çiftlerin “Ya benim çocuğum da engelli olursa?” kaygısını taşımalarına engel olarak, toplumsal bir görev de üstlenmektedir. Ancak engelli çocuklar ile birlikte eğitim gören normal çocukların aileleri; çocuklarının farklı bir şeyler öğrenmesine yardım etmek, yeni kişiler tanımak ve dengeli bir sosyal çevreye sahip olmalarını sağlamak yerine, çocuklarının zihinsel engelli çocuklarla iletişime girmemelerini istemektedirler. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler kendi korku, çekingenlik, utanç, acıma ve yanlı tutumlarını çocuklarına da yansıtabilirler. Normal çocuklarla birlikte eğitim gören zihinsel engelli çocuğun sınıfta akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği, zihinsel engelli çocuklarla iletişimini ve etkileşimini yoğunlaştıran normal çocuğun geri kalacağı ya da diğer normal çocuklar tarafından dışlanacağı korkuları, normal çocuğa sahip ailelerin kaynaştırmaya olumsuz yaklaşmalarına yol açmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin başarısında etken olan bir diğer faktör ise öğretmenlerin yaklaşımıdır. Öğretmenler, çocukla iletişimlerinde başarılı olabilmek için çocuğun ailesi, sosyal çevresi ve kültüründeki benzerlik ve farklılıkları gözlemlemek zorundadır. Öğretmenler için çocukların iletişim yeteneklerini; ilgi, öncelik ve ihtiyaçlarını bilen aileler birer kritik bilgi kaynağıdırlar. “Dolayısıyla öğretmen ve uzmanlar, ailelerle geniş ve kapsamlı görüşmeler yaparak çocuğun daha önceki iletişim çaba ve aktiviteleri hakkında bilgi edinmelidirler” (Goldstein, 1993:69). Öğretmenler aynı zamanda birer birey olarak çocukların özel iletişim ihtiyaçlarını karşılar nitelikte organizasyonlar düzenlemeli; ortamlar oluşturmalıdırlar.

Öğretmen, engelli çocuğun özel bir ihtiyacını karşılamak için kullandığı tekniğin aynı zamanda ufak bir eksikliği olan, engelli olmayan bir çocuk için de

faydalı olduğunu deneyimleriyle öğrenir (Karatepe, 1992). Aslında bilinen ve engelli olmayan çocuklar için kullanılan etkili öğretim tekniklerinin bir çoğu ilk kez engelli çocuklar için geliştirilmiştir. Bu nedenle özel eğitim tekniklerini bilen bir öğretmen, normal sınıflarda bu teknikleri bilmeyen bir öğretmenden daha başarılı olabilmektedir. Engelli çocuklarla yapılan çalışmaların öğretim becerilerini geliştireceği ve deneyimleri artıracığı söylenebilir.

Öğretmen kaynaştırma sınıfında bulunan normal çocukların ailelerinde oluşabilecek kaygılardan haberdar olmalı ve olumsuz yargılardan kurtulmalarını sağlamalıdır. Cooke'a (1977) göre, normal çocuklar özel ihtiyaçları olan çocukları taklit etmemektedirler. Zihinsel engelli çocuğun davranışını taklit etmek normal çocuklar açısından işlevsel olmayacağı için bir süre sonra taklit etme, kendine örnek alma davranışları kaybolacaktır (aktaran Souweine, Crimmins ve Mazel, 1992:3). Buna rağmen öğretmenler normal çocuklara sahip ebeveynleri sıklıkla bilgilendirmelidirler.

Öğretmen kaynaştırma sınıfına yeni katılan zihinsel engelli çocuğa ortam hazırlarken, sınıfa engelliliğin ne olduğunu anlaşılır bir dille açıklamalı; konuyu somutlaştırmak için kitap, resim ve kaynaklardan yararlanmalı; engelli çocukların beklenti ve hassasiyetinden bahsetmelidir. Şayet normal çocuklar, zihinsel engelli yaşlıları hakkında saçma ya da komik sorular sorma yoluna giderlerse, öğretmen sabırla dinleyerek her birine açık ve net cevaplar vermelidir. Normal çocukların zihinsel engelli olma korku ve kaygılarını yenmek için, öğretmen zihinsel engelin nelerden kaynaklandığını basit ve ikna edici bir şekilde anlatmalıdır.

Kaynaştırma sınıflarında zihinsel engelli çocuklara eğitim veren kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin ilişkileri, iletişimleri ve deneyimlerinden hareketle, zihinsel

engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine yönelik daha olumlu yaklaşımlar sergiledikleri sıklıkla gözlemlenmektedir. Sınıftaki tüm çocuklara yetenek ve kapasitelerine uygun roller veren; normal ve zihinsel engelli öğrencilere birbirlerini destekleyici ve işbirlikçi ortamlar yaratan kaynaştırma sınıf öğretmenleri aynı zamanda normal ve zihinsel engelli çocuğa sahip aileleri bilinçlendirici bir rol de üstlenmektedirler.

Zihinsel engelli çocuklar ile iletişime girmemiş ve örgün eğitim sürecinde zihinsel engelli çocuklarla çalışmaktan kaçınmış olan normal sınıf öğretmenlerinde sıkça rastlanan tutum, zihinsel engelli çocuğun ya inkar edilmesi ya da görmezlikten gelinmesidir. “Öğretmenler, çocuğun bütün çabalara rağmen geri kalması halinde, onu, gösterilen çabalara yanıt vermemekle suçlayabilmektedirler” (Chandler, 1994:13). Öğretmenler, çocuğun problemlerini çözemedikleri durumlarda aileleri, sistemi ve toplumu suçlamaktadırlar. Zihinsel engelli çocukları kendi başarıları ve kariyerleri açısından da bir tehlike olarak gören kimi normal sınıf öğretmenleri; öğrencilerinin aileleriyle işbirliği yoluna giderek, zihinsel engelli çocukların sınıflarında kaynaştırma eğitimi almalarına dahi karşı çıkabilmektedirler.

Bütün bu tespit ve değerlendirmelerden hareketle, bu çalışmada zihinsel engelli çocukların iletişimlerine ve kaynaştırılmalarına (entegrasyonlarına) yönelik tutumlar çeşitli hipotezler altında test edilmişlerdir. Çalışmanın niceliksel bölümünde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri; onların iletişim kurma, ilişkiye girme, duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimi olarak algılanmış; öte yandan da bu çocukların eğitiminde ayrışık yöntemlere kıyasla, toplumla bütünleştirici kaynaştırma programlarının tercih edilmesi gerektiği savunulmuştur. Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine, yukarıda sıraladığımız nedenlerden

dolayı, farklı grupların farklı tepkiler verecekleri ve farklı tutumlar sergileyeceklerinden hareketle hipotezler oluşturulmuş ve hazırlanan anketlere verilen yanıtların test edilmesi yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, "Normal gelişim özellikleri gösteren çocuklara sahip ailelerle, zihinsel engelli çocuğa sahip aileler kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı farklı tutumlar göstermektedirler" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, "Normal sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı farklı tutumlar göstermektedirler" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi, "Normal gelişim özellikleri gösteren çocuklara sahip ailelerle, normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı benzer tutumlar göstermektedirler" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın beşinci hipotezi ise "Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle kaynaştırma sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı benzer tutumlar göstermektedirler" şeklinde ifade edilmiştir.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Kaynaştırma programları zihinsel engelli çocukların eğitim sorunlarına yönelik bir cevap olmanın ötesinde, zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri için de bir fırsattır. Zihinsel engelli çocukların yaşadıkları iletişim problemlerinin, uygulanan kaynaştırma programlarındaki eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesiyle çözümleneceği tezinden hareketle; araştırmada kullanılan yöntem, niteliksel analiz ile niceliksel tanımlayıcı araştırmanın (survey research) birlikteliği esasına dayanmaktadır.

Araştırmalarda (Orellove, 1996; Hulek, 1984 ve Dahnke, 1979), zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim sorunlarını çözümlemede doğru ve başarılı biçimde gerçekleştirildiği takdirde en etkili yöntem olarak ifade edilen kaynaştırma programlarının, çeşitli ülkelerde ve ülkemizde nasıl gerçekleştirildiği; bu programların zihinsel engelli çocukların iletişim ve etkileşimlerindeki rolü ile zihinsel engelli çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi niteliksel bir analiz gerektirmektedir. “Niteliksel analizin karakteristik özelliği olan tündengelim yaklaşımı” (Erdoğan, 1998:54) bu çalışmada araştırma sorusuna yönelik olarak kullanılmıştır.

Zihinsel engelli çocukların eğitimleri ve iletişim kurma gereksinimleri kaynaştırma programlarına yönelik yaklaşımların incelenmesini gerektirmektedir. Toplumsal çevrenin bir bütün olarak kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi, bu tutumlar hakkında somut bilgiler toplanması, var olan koşulların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve kararlar alınması için ise niceliksel tanımlayıcı

araştırma yapılması yoluna gidilmiştir.

Çalışmada, kaynaştırma eğitiminin çeşitli ülkelerde ve ülkemizde nasıl gerçekleştiğini tespit etmeyi amaçlayan araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik yazılı kaynaklara ulaşarak; kaynaştırma programları konusunda genel bir tablo çizilmiştir.

Bu tezde sosyalleşme sorunlarının ortaya konulabilmesi ve bu sorunların kaynaklarının tespiti amacıyla, zihinsel engelli çocukların toplumsal çevreleri ile birlikteliğine yönelik tutumlar anketler aracılığıyla ölçülmüştür. Sosyalleşme; birliktelik, etkinlik ve paylaşım çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinin önündeki en önemli engeli iletişim problemleri oluşturmaktadır. İletişim problemleri, bu çocukların akranları, öğretmenleri ve toplumsal çevreleri tarafından anlaşılamamaları; çocuklara acıma duygusu ve yanlış önyargılar ile yaklaşılması ve zihinsel engelli çocukların -aileleri de dahil olmak üzere- sosyal çevreden dışlanmaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu problemler, zihinsel engelli çocukların sosyal çevrelerinin tutum ve yönelimlerinin tespiti ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada eğitim sorunlarının ortaya konulabilmesi için ise, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları aracılığıyla normal gelişim gösteren çocuklarla ortak mekan ve eğitsel süreçleri paylaşımlarına yönelik tutumlar anketler aracılığıyla ölçülmüştür.

Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimi aracılığıyla sosyalleşmeleri ve eğitim görmelerine yönelik tutumları ölçme ve yukarıda belirtilmiş hipotezleri sınama amacıyla; kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle, normal çocuğa sahip ailelere, kaynaştırma sınıf öğretmenlerine ve aynı

okullarda sınıflarında zihinsel engelli çocuk bulunmayan normal sınıf öğretmenlerine Ek-1 ve Ek-2'de gösterilen anketler uygulanmıştır. Anketlerde, deneklere, demografik özelliklerini ve 5'li Likert ölçeğine göre hazırlanmış kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımlarını tespiti yönelik sorular ile beklentilerini ve beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini öğrenme amaçlı sorular yöneltilmiştir. Ayrıca kaynaştırma konusunda çalışmalar yürüten uzmanlara demografik sorular ile zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırma konularını içeren soruların yer aldığı değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Uzmanlara yöneltilen sorular Ek-3'de görülmektedir.

Testlerde kullanılan Likert tipi ölçek her durum için 5 kademeli ölçeklerle ifade edilmiş tepkileri göstermektedir. Bireysel tutumları açıkça taraf olma ya da olmama şeklinde ifade etmeyi amaçlayan ölçek, "tamamen katılıyorum"dan, "hiç katılmıyorum"a kadar dereceli bir biçimde hazırlanmıştır. Araştırma hipotezlerinin test edilmesi için hazırlanan bu anket, araştırma grubunun demografik verilerini ve kaynaştırma eğitime yaklaşımlarını tespit etmektedir. Zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim sorunlarının iletişim çalışmalarına bağlı olarak ele alınması bu konuda yeni bir anket hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Daha önceden hazırlanmış ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nce kullanılan psikolojik test ve anketler bu tezde öne sürülen hipotezleri ölçmeye uygun olmadığından; hipotezleri sınamaya yönelik yeni bir anket oluşturulmuştur.

Araştırmanın niteliksel inceleme kısmında zihinsel engelli çocukların eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma programlarının tarihsel gelişimi; ülkeler bazında hukuki düzenlemeler ve kaynaştırma programlarının etkisi ele alınmıştır.

Niceliksel inceleme kapsamında, hipotezlerin sınıandığı testlerde ve

uzmanlara yöneltilen değerlendirme sorularında yer alan demografik sorular, araştırma grubunun demografik özellikleri hakkında bir yönelim ortaya koyması içindir. Araştırma testlerinde bütün araştırma gruplarına yöneltilen 10 soru ise, deneklerin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimi çerçevesinde sosyalleşmelerine ve eğitim süreçlerine yönelik tutumlarını tespit etmek için sorulmuştur. Bu on sorunun sosyalleşme ve eğitim faktörleri altında toplanıp toplanamayacağı araştırmada ayrı bir hipotezle incelenmektedir. Bu tarz bir sorun sınıflandırması yoluyla ilerideki araştırmalara ek bir fayda sağlanacağı umulmaktadır. 11. ve 12. sorular, öğretmenlere ve ailelere farklı şekilde, aynı amaca uygun biçimde (beklenti ve beklentinin gerçekleşmesi) yöneltilmiştir. Beklentiler ve beklentilerin gerçekleşmesine yönelik verilen cevaplar, gruplandırılarak, analiz edilmektedir. Konuyla ilgili uzmanlara yöneltilen açık uçlu değerlendirme sorularıyla, uzmanların zihinsel engelli çocuklara bakış açılarının ve kaynaştırma eğitiminde ortaya çıkan sorunlar ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında, Ankara ili ankaya, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Mamak ve Sincan ilçeleri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri denetiminde 1998-1999 Eğitim-ğretim yılında yrtlen kaynaştırma programında yer alan yaklaşık 1200 zihinsel engelli ocuk, bu çocukların aileleri, bu çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimi programında yer alan normal gelişim özelliklerine sahip çocuklar, normal çocukların aileleri, kaynaştırma sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma eğitiminin verildiği okullardaki diğer normal sınıf öğretmenleri araştırma nüfusunu

oluşturmaktadır¹.

Ankara Valiliği ile yapılan işbirliği sonucunda ildeki eğitim kurumlarında kaynaştırma programına dahil edilmiş zihinsel engelli çocuklardan, araştırmanın örneklem çerçevesi şu şekilde çıkarılmıştır: Ankara İli sınırları içerisindeki altı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) gidilerek, 6 Haziran 1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı T.C. Resmi Gazete’inde yayımlanarak yürürlüğe konulan “Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname”ye göre, kaynaştırma eğitimine uygun olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince tespit edilmiş *eğitilebilir zihinsel engelli* öğrencilerin² 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılına ait kesin ve 1998-1999 Eğitim-Öğretim yılına ait tahmini rakamları öğrenilmiştir. Bu rakamlar Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Ankara İlinde Kaynaştırma Eğitimi Gören Zihinsel Engelli Çocuklar

Bağlı olduğu Rehberlik Ve Araştırma Merkezi	1997-1998 Eğitim Öğretim Yılı	1998-1999 Eğitim Öğretim Yılı
Çankaya RAM	192	195
Yenimahalle RAM	272	*
Keçiören RAM	202	215
Altındağ RAM	271	*
Mamak RAM	134	135
Sincan RAM	113	105

[*] Bilinmiyor

¹ Araştırma nüfusunun kesin bir şekilde belirtilememesinin sebebi; kaynaştırma programına yönelik değerlendirmelerin ancak bir sonraki (takip eden) eğitim-öğretim yılında yapılması ve zihinsel engelli çocuğun bir sonraki eğitim-öğretim yılında da program kapsamında eğitim görmesi halinde kaynaştırma eğitimi alanlar içinde kesin rakama dahil edilmesidir. Bu noktadan hareketle 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılında Ankara İli İlköğretim okullarında kaynaştırma programında eğitim gören 1200’e yakın zihinsel engelli öğrenci araştırma nüfusuna kaynak teşkil etmiştir.

² 1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye göre; ilköğretim okullarında kaynaştırma programına ancak *eğitilebilir* düzeyde olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince tespit edilmiş zihinsel engelli çocuklar kabul edilmektedir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden kaynaştırma programı kapsamında eğitim gören eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocukların isimleri, eğitim düzeyleri (kaçıncı sınıfta oldukları) ve eğitim gördükleri okulların isimleri öğrenilerek araştırma nüfusuna kaynaklık edecek rakama ulaşılmıştır³. Bu çocuklar arasından araştırma örneklem çerçevesine kaynak oluşturulmuştur⁴. Kaynaştırma programının gerçekleştirildiği okullara gidilerek; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümlerinin yardımlarıyla kaynaştırma eğitimi alan zihinsel engelli çocukların aileleri⁵ ve bu çocuklara eğitim veren kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden⁶ basit rastlantılı örneklem yoluyla, ulaşılabilenlere, hazırlanan anketler uygulanmıştır. Aynı süreçte basit rastlantılı örneklem yoluyla bu okullarda eğitim veren ancak sınıfında kaynaştırma programı gerçekleştirilmeyen normal sınıf öğretmenlerinden ulaşılabilenler ile kaynaştırma sınıflarında eğitim gören normal gelişim özelliklerine sahip çocukların ailelerinden ulaşılabilenlere, hazırlanan anketler uygulanmıştır⁷. Araştırmada anketlerin uygulanacağı örneklem çerçevesi oluşturulurken zihinsel

³ Anketler uygulanırken Rehberlik ve Araştırma Merkezleri için bir kota ya da oran belirlenmemiş; ancak farklı RAM'lara bağlı okullardan örnek seçilmesi yoluna gidilmiştir.

⁴ Yaklaşık 1200 zihinsel engelli çocuktan 30'u örneklem olarak çıkartılmıştır. Örneklem kesiri % 2.5 ($f = n/N = 30/1200 = 0.025$).

⁵ Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin örneklem çerçevesi zihinsel engelli çocuklar ile aynıdır. (30 kişi. Her bir zihinsel engelli çocuğun ebeveynlerinden en az birisiyle görüşülmüştür)

⁶ Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin örneklem çerçevesi zihinsel engelli çocuklar ile aynıdır. (30 kişi. Her bir zihinsel engelli çocuğa karşılık en az bir kaynaştırma sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür)

⁷ Kaynaştırma sınıfında yer alan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin örneklem çerçevesi zihinsel engelli çocukların örneklem çerçevesinin iki katıdır. (60 kişi). Benzer bir şekilde kaynaştırma eğitiminin verildiği okullarda görev yapan normal sınıf öğretmenlerinin örneklem çerçevesi zihinsel engelli çocukların örneklem çerçevesinin iki katıdır. (60 kişi).

engelli çocuğa sahip ailenin bir bireyine karşılık normal çocuğa sahip ailelerden iki kişiye anket uygulanmıştır. Bu oranın (1/2) oluşturulmasında, 1997 tarihli 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükümünde Kararname” ve 1995 tarihli 510-66 sayılı “Ankara İli Özel Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Genelge”sinde belirtilen, *kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda her bir zihinsel engelli çocuğun dahil edilmesi sonrasında iki normal gelişim gösteren çocuğun sınıf mevcudundan eksiltilerek başka sınıfa nakledilmesi* hükmü esas alınmıştır.

Bu örneklem çerçevesinden hareketle basit rastlantılı örneklem yoluyla erişilebilen, çocukları kaynaştırma eğitimi gören zihinsel engelli çocuğa sahip 55 ebeveyn, 53 kaynaştırma sınıf öğretmeni ile çocukları kaynaştırma sınıflarında eğitim gören 204 normal çocuk ebeveyni ve kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda görev yapan 121 normal sınıf öğretmeni araştırmada örnek olarak alınmıştır.

Ayrıca Ankara Valiliği’nden alınan izinle (Ek-4) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde zihinsel engelli çocuklar alanında çalışan 27 uzmana erişilerek; değerlendirme soruları yöneltilmiştir.

Zihinsel engelli çocukların sorunlarının incelenmesi, konunun çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmasını ve soruna neden olarak gösterebileceklerimizle; soruna yönelik çözümler üretebileceklerin tutum ve yaklaşımlarının doğru biçimde anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu tezde tıp, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi konuyla ilgili diğer çalışma alanlarından çok; iletişim biliminin metotları ve sınırlılıkları çerçevesinde niteliksel ve niceliksel bir inceleme yapılması yoluna gidilmiştir.

V. BÖLÜM

BULGULAR

Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları çerçevesinde sosyalleşmelerinin ve eğitimlerinin ele alındığı bu tezin bulguları araştırma sorusunun irdelendiği niteliksel inceleme bölümü ile hipotezlerin sınındığı niceliksel inceleme bölümünden oluşmaktadır. Çalışmanın niteliksel inceleme bölümünde öncelikle çeşitli ülkelerdeki özel eğitim anlayışı ve kaynaştırma programlarına yönelik yaklaşımlar ortaya konacak ve daha sonra da ülkemizdeki kaynaştırma programının gelişimi ve mevcut durumu incelenecektir. Niceliksel inceleme ise araştırma hipotezlerini sınamak amacıyla hazırlanan anketlere verilen yanıtların ele alındığı ve istatistiki testlerin uygulandığı bölümdedir.

V. 1. Niteliksel İnceleme

Kaynaştırma eğitiminin, zihinsel engelli çocukların iletişim problemlerini ve eğitim süreçlerindeki sorunlarını çözümlmeye yönelik bir yaklaşım olduğu varsayımı beraberinde kaynaştırma eğitiminin çeşitli ülkelerde ve ülkemizdeki gelişiminin ve durumunun incelenmesini gerektirmektedir.

Gerek zihinsel engelli bireylerin sivil toplum hareketleri içerisinde yer bulmaları gerekse zihinsel engelli bireylerin üretim ilişkileri dışında tutulmasının egemen kapitalist sistem açısından işlevselliğini yitirmesi, bu kişilerin de toplumla bütünleşmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle 1970’li yıllardan itibaren eğitilebilir ya da ağır öğrenebilir zihinsel engelli çocukların, ayrışik-özel eğitim

sınıflarından alınarak; normal gelişim özelliklerine sahip çocuklarla aynı eğitimi görecekleri kaynaştırma programlarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim görmeleri çoğunlukla egemen yapıya üretici/tüketici olarak hazırlanmaları anlamına gelmiştir. Bu bakımdan pek çok ülkede -ve ülkemizde de- kaynaştırma eğitimi, zihinsel engelli çocukların haklarının korunması ve toplumla bütünleştirilmesi hedeflerinin gözardı edilerek; çocukluk aşamasından itibaren sosyal normların istediği doğrultuda, pazar yapısıyla uyumlu işlevler gösteren bireyler oluşturulmasına hizmet etmektedir.

V. 1. 1. Çeşitli Ülkelerde Kaynaştırma Programları

Kaynaştırma eğitimi uzun bir geçmişi olmamasına karşılık pek çok ülkede farklı/alternatif yöntemlerin uygulandığı bir özel eğitim sürecidir. Kaynaştırma programlarından beklenen, zihinsel engelli çocuklar içinde bulundukları topluma ve sosyal normlarına uyum sağlarken; toplumun ve sosyal normların da zihinsel engelliliği benimseyecek biçimde değişimidir. Kaynaştırma eğitiminin çeşitli ülkelerdeki gelişimi ve uygulamaya geçirilmiş örneklerinin değerlendirilmesi bu tezin araştırma sorusu kapsamında ele alınmıştır.

V. 1. 1. a. Amerika Birleşik Devletleri

Zihinsel engelli çocukların eğitimi konusunda köklü ve geniş bir birikime sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), 1980'lerde yapılan çeşitli çalışmalarda zihinsel engelli çocukların eğitim ortamlarına dağılımı incelenmiş ve "eğitim gören zihinsel engelli çocukların % 14,1'inin zihinsel engellilere yönelik ayrı okullarda, % 54,8'inin normal çocuklarla aynı okulda ayrı sınıflarda ve % 1,1'inin bireysel imkanlarıyla eğitim gördükleri; bu çocukların ancak % 30'unun normal

çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimine dahil oldukları tespit edilmiştir” (aktaran DPT, 1992:210).

Kaynaştırma eğitiminde yer alan zihinsel engelli çocukların oransal düşüklüğüne rağmen, ABD’de, engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik iki yasa bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act of 1975) diğeri ise İlk Hamle Ekonomik Uygunluk ve Toplumsal Ortaklık Yasası (Head Start Economic Opportunity and Community Partnership Act of 1974)’dır.

1975 Eğitim Yasası bütün engelli çocukların, kendilerine uygun halk eğitimi alabilmelerini mümkün kılınmaktadır. Bu yasa ile kaynaştırma çalışmaları “en az sınırlayıcı çevrede gerçekleştirilen bir olgu” olarak tanımlanmaktadır (Grotberg, 1982:164). 1974 yılında çıkarılmış olan İlk Hamle Yasası ise düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönemdeki zihinsel engelli çocuklara, köklü bir gelişim hizmeti sağlamak amacını güden bir program hazırlanmasına yöneliktir. İlk Hamle Yasası, kaynaştırma program performansı standartlarını ortaya koyarak, kaynaştırmanın her çocuğun ihtiyaçlarına uygun hale gelmesini amaçlamaktadır. İlk Hamle Yasası’na dayanan programlar zihinsel engelli her çocuğun büyüme ve gelişimini değerlendirmeye ilişkin yöntemleri saptayan bir eğitim planı geliştirmeye yöneliktir. Zihinsel engelli çocuğun bireysel yetenekleri ile sosyal eğitiminin bir arada takibi programın esasıdır.

Öğretmenlerin zihinsel engellilik konusundaki uzmanlarla birlikte çalışarak her çocuğun ihtiyacına uygun bir program hazırlayabilmeleri için *İlk Hamle Sınıfları* olarak adlandırılan sınıflar oluşturulmuş ve sınıf mevcudunun onda birinden

az olmamak şartı ile zihinsel engelli çocukların bu sınıflara alınması ve kaynaştırılması şartı getirilmiştir.

İlk Hamle Yasası'na dayanılarak geliştirilen programlar arasında “*Ortama Uyum Programı*” yaygın kabul gören uygulamadır. Zihinsel engelli çocuklara mümkün olduğu kadar bağımsız davranışlar kazandırabilmek için bulundukları çevrede yaşamalarına, öğrenmelerine ve çalışmalarına yardımcı olmayı amaçlayan Ortama Uyum Programı, engelli ve engelli olmayan çocukların aynı sınıflarda kaynaştırılmalarını sağlamaktadır.

Program, devlet okullarında 3 ile 21 yaş arasındaki engelli çocuklara mümkün olan “en az kısıtlayıcı bir ortamda” bedava, bireysel yeteneklerin göz ardı edilmeksizin kaynaştırma eğitimi verilmesi şeklindedir. Ortama uyum programı üzerine yapılan çalışmalar, eğitim sürecinin, “*Birleştirilmiş (entegre edilmiş) veya diğer çocuklarla uyumun sağlandığı bir ortamda engelli çocuklara hizmet götürmek; engelli çocukların özel ihtiyaçlarına cevap vermek; engelli çocukları teşhis ederek bu çocukların gelişmesine ilişkin tüm ihtiyaçlarını gidermek için engelli çocuklara hizmet veren diğer kuruluşlarla yakın bir işbirliğinin gerçekleştirilmesi*” şeklinde tanımlanmasına yol açmıştır (DPT, 1992).

Yapılan incelemeler, zihinsel engelli çocukların Ortama Uyum programı uygulanan sınıflarda diğer çocuklarla ilişkiye girmelerinin ve çevreyi tanımalarının kendileri hakkında daha çok şey öğrenmelerine ve günlük ilişkilerde de daha başarılı olmalarına yol açtığını göstermektedir. İlk Hamle Sınıfındaki zihinsel engelli çocuklar, öğretmenin de olumlu tutumu ve ihtiyaçlarına uygun olarak verdiği eğitim ile yeni beceriler geliştirmektedirler. Kaynaştırma, engelli çocuklarda, engelli

olmayanlarla birlikte iş yapma ve ilişki kurma konularında istek ve cesaret uyandırmaktadır (Grotberg, 1982).

İlk Hamle Sınıfları engelli olmayan çocuklar için de faydalıdır. Normal çocuklar kendilerinden bedensel ve zihinsel bakımından açık farklılıklar gösteren akranları ile rahatça geçinmeyi, onları kabullenmeyi bu sınıflarda öğrenirler. Bu arada, engellilerin de kendileri gibi farklılıklar gösterdiklerini gözleme ve Ortama Uyum programında değişik yetenekleri olan bireylerin bulunduğunu görme ve öğrenme fırsatı elde ederler.

Engelli bir çocuğun eğitimi için sorumluluk yüklenmiş uzman ve öğretmenlerle birlikte olmak, onlarla ilişkide bulunmak zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlere de güç ve cesaret vermektedir. Kaynaştırma eğitimiyle, aileler çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni yollar öğrenmektedirler. Ayrıca zihinsel engelli çocukların engelli olmayan çocuklarla nasıl etkileşimde bulunduklarını ve nasıl iletişim kurduklarını gördükçe çocuklarının sorunları hakkında daha gerçekçi yaklaşımlara sahip olmaktadır (Salend, 1998). Aileler, kaynaştırma eğitimi sayesinde bazı davranışların sadece engelli çocuklara mahsus olmadığını, diğer çocukların da aynı davranışa sahip olduklarını fark ederler. “Engelli çocuklarla yapılan çalışmaların öğretim becerilerini geliştirdiği ve tecrübeleri artırdığı da kabul edilmektedir” (Grotberg, 1982:165).

Ortama Uyum programı tek bir metodun değil, çeşitli yöntem ve uygulamaların kullanıldığı bir süreçtir. Belli bir çocuk için hangi yöntem ve uygulamanın kullanılacağı, çocuğun dayanıklılığına, engeline, ihtiyaçlarına ve ayrıca çocuğun ana babasına, elde bulunan personele, programa ve toplum içindeki kaynaklara göre belirlenmektedir.

Ortama Uyum programı; öğretmenlerin, engelli çocuğun ailesinin, proje kapsamında çalışan elemanların (sağlık, eğitim, sakatlık, aile ve sosyal hizmetler alanlarında çalışan personel) danışma servislerinin, engellilere hizmet veren vakıf, dernek gibi kuruluşların ve devlet okullarının adeta bir takım gibi işbirliğini gerektirmektedir. Bu takım çalışmasının belirlenmesi, geliştirilmesi ve koordinasyonunun engelli çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir yeri vardır. Kaynaştırmada işbirliği kaçınılmaz bir zorunluluktur (DPT, 1992).

İlk Hamle Sınıflarında;

- Belli bir engelin doğurduğu özel ihtiyaçları olan çocuklar dahil, sınıfta bulunan her çocuğun ihtiyacını karşılayacak etkili bir eğitim programı geliştirmek ve uygulamak,
- Sınıfta uygulanan program ve metotların, evde de uygulanarak eğitimin devamının sağlanabilmesi için ebeveynlerle çalışmalar yapmak,
- Okulda bulunan engelli çocuklar danışmanı veya sosyal hizmetler koordinatörü (rehber öğretmen) aracılığı ile, eğitim programının uygulanmasında yardımcı olabilecek bütün kaynaklardan yararlanmak,
- Eğer tam teşhis edilmediği hissedilen, problemi olan bir çocuk varsa, teşhis için rehber öğretmenden yararlanarak, doğru teşhislere varılması için ilgili kuruluşlarla ortaklaşa çalışmalar yapmak,

temel amaçlardır (Salend, 1998).

Zihinsel engelli çocuğun fonksiyonel (işlevsel) bir tarifi veya teşhisi, bu çocuğun neleri yapabileceğini, neleri yapamayacağını, özel eğitime ihtiyacı olduğu alanları ve bu alan veya alanlarla ilgili hizmet servislerini tespit etmektedir. İşlevsel

tespit, uzmanlar tarafından, çocuğun ana babasının ve öğretmeninin aktif işbirliği ile belirlenir.

İlk Hamle Sınıfları'ndaki kaynaştırma kapsamında “*zeka engeli*” şu şekilde tanımlanmıştır: “*İlk çocukluk devresinde, fonksiyonellik bakımından davranışlarda küçümsenmeyecek şekilde ortalamanın altında kalan bir çocuk zeka engelli olarak ele alınabilir. Okul öncesi çocuklarının zihni başarılarını ölçmede sadece yerleşik özelliklere (kent, gecekondü, kırsal bölge, ırk ve azınlık) bakılarak ve bu çocuklar için yeterli geçerliliği olmayan standart testler kullanılarak, çocuğun zeka engeli olduğuna karar verilmesi doğru olmayacağı için, yaşı ve gelişim seviyesinin yanında kültürel faktörlere de önem verilmelidir. Bir çocuğun zeka bölümünün standart testlerde düşük bulunması onun zihinsel engelli olduğu kararına varılması için asla yeterli değildir*” (aktaran Grotberg, 1982:164).

Zeka geriliğinin dışında az sakatlığı olan bir çok çocuk, eğer durumları bir özel eğitim hizmetini gerektirmiyorsa, İlk Hamle Sınıfları'nda engelli olarak kabul edilmemektedir. Bir çocuğun engelli sayılması için kanuni tarif içine girmesi gerekmektedir. Geriliğin seviyesi, sınıfta çocuğun nasıl fonksiyonel olduğu, neyle, nasıl öğrendiği ve öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacı olduğu tespit edilerek belirlenmektedir. ABD’de, İlk Hamle Sınıflarının oluşturulmasında standart bir kriterin bulunmaması, pek çok azınlık ve kırsal bölgeden gelen çocuğun metropollerdeki okullarda zihinsel engelli olarak nitelenerek, bu sınıflara alınması yanlışlığına yol açmaktadır (Daniels, 1998).

Birleşik Devletler’de, okul öncesi eğitim kurumlarında “hazırlık becerileri” kapsamında, normal sınıflara oranla daha erken düzeyde eğitime başlayan zihinsel engelli çocuklar; dikkat toplama, işitsel ve görsel uyaranları ayırtetme, yönerge

izleme, dil gelişimi, motor gelişim, öz bakım, grup etkileşimi, arkadaşlık ve iletişim gibi becerileri kazanmak için eğitim görmektedirler (Stein, 1998).

İlköğretim aşamasında ise zihinsel engelli çocuk için özellikle dil gelişimi ve kavram oluşturma, kaynaştırma programının çekirdeğini oluşturmaktadır. İlk okuma, yazma ve matematik becerilerinin öğrenilmesi çocuğun okul öncesi hazırlık döneminde kazandığı becerilere bağlıdır. “Sosyal etkileşim, arkadaş edinme ve sınıfa uyma gibi etkenler üzerinde odaklanılan bir ilköğretim programı ülke genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır” (DPT, 1992:212).

İlköğretim döneminin ilerleyen aşamasında kaynaştırma programı “işlevsel akademik” (functional academics) olarak nitelenen bir özellik kazanmaktadır. “Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem gazete, kitap, telefon rehberi, iş ilanı okuma ile mektup, dilekçe, özgeçmiş yazma ve iş formları doldurma gibi çocuğun günlük pratiklerine yönelik etkinlikler içermektedir” (DPT, 1992:212).

Ortaöğretim sınıflarında ise çocuklarla, günlük yaşam becerileri kazandırma (aile bütçesi, ev gereçleri bakımı, kişisel gereksinimleri karşılama, alışveriş, boş vakit değerlendirme, toplum içinde varlığı sürdürebilme gibi), sosyal beceriler edinme (benlik gelişimi, güven, sosyal kabul edilebilir davranış gelişimi, kişilerarası ilişkileri sürdürebilme, doğru karar verebilme gibi), mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlama (meslekleri bulma ve fırsatları değerlendirme, uygun mesleki kararlar alma, çalışma davranışları geliştirme, yeterli fiziksel ve el becerileri geliştirme gibi) çalışmaları yapılmaktadır (DPT, 1992).

Kaynaştırma eğitimi çeşitli eyaletlerdeki (Texas, Wisconsin, Illinois) başarılı uygulamalar sonrasında ülke genelinde toplumsal kabul görmüştür. İleri öğretim düzeyindeki zihinsel engelli çocuklar için de en iyi seçeneğin özel sınıflarda ancak

beden eğitimi, müzik ve sanat gibi derslerde bütünleştirme yoluyla eğitim olduğu kabul edilen yaklaşımdır. Son yıllarda popüler olmaya başlayan bir diğer düzenleme ise “etkinlik merkezleri”dir. “Özellikle ileri ve çok ileri derecede zihin engelliler için ailelerin çocuklarını günün belirli bir süresinde götürdükleri bu merkezler çocukların sosyalizasyonuna ilişkin hizmet vermektedirler” (DPT, 1992:215).

“Kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalar çeşitli alternatiflerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunlar;

- Engelli çocuğun sürekli devam ettiği bir sınıfta tümüyle kaynaştırılması (destekleyici yardım olmadan),
- Engelli çocuğun sürekli devam ettiği sınıfta tümüyle kaynaştırılması (uzmanlarca gerçekleştirilen destek hizmeti ile birlikte),
- Bütün çocuklarla işbirliği içinde, öğretmen ve özel eğitim öğretmenin bulunduğu ve zihinsel engelli çocuğun sürekli devam ettiği sınıflarda, tümüyle kaynaştırma sağlanması,
- Engelli olmayan çocuğun özel eğitim sınıfında bir yere sahip olduğu ters kaynaştırma,
- Engelli çocukların özel eğitim sınıflarında eğitim aldığı fakat kaynaştırma yapılan sınıflara bir veya daha fazla düzenli sınıf aktivitesi için katıldığı kısmi kaynaştırma,
- Kaynaştırma olmaksızın sadece Ortama Uyum programından yararlanılması

şeklindedir” (Grotberg, 1982:164).

ABD Kongresi'ne sunulan yıllık raporlarda, özel hizmetler ve kaynaştırma konusunda engelli çocukların hangi programlarda eğitim gördükleri ve geçen yıllarda *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları*'nın sayısının hangi hızla ne kadar arttığı

belirtilmektedir. “İlk Hamle Sınıflarının etkililiğinin değerlendirildiği raporlarda; ABD hükümetinin eğitim felsefesi olarak kaynaştırmayı benimsemesi gerektiği savunulmuştur” (aktaran Grotberg, 1982:166).

İlk Hamle Sınıfları üzerine yapılan değerlendirmeler 3-5 yaşlar arasındaki kaynaştırma sınıfı zihinsel engelli öğrencileri ile ayrışik eğitim gören, onlarla aynı yaşlardaki zihinsel engelli çocuklar üzerine yoğunlaşmıştır. “Yapılan araştırmalar, İlk Hamle Sınıflarının azınlıklardan ve düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen çocuklar için büyük yarar sağladığını tespit etmiştir” (Grotberg, 1982:166).

İlk Hamle Sınıfları’ndaki eğitimin genel bir değerlendirmesi yapıldığında şu olgular gözlemlenmektedir (Grotberg, 1982):

- İlk Hamle’ye dahil olan engelli çocukların davranışları, -dahil olmayanlarınkine nazaran- normal çocukların davranışlarına benzemektedir.
- İlk Hamle Sınıfları’nda engelli çocuklar engelli olmayan akranları ile birlikte aynı çevrede hizmet görmektedirler. İlk Hamle Sınıfına dahil olmayan çocukların % 89’u bütün çocukların engelli olduğu programlarda hizmet almaktadır.
- Küçülen sınıf boyutları, düşürülen engelli çocuk/engelli olmayan çocuk oranı ve kaynaştırma durumunda harcanan yüksek seviyede zaman gelişimsel kazanımlara ve İlk Hamle Sınıfları’na kayıtlılarda yükselen pozitif sosyal entegrasyona yol açmaktadır.
- Gelişim sonrası durum, istatistiksel olarak İlk Hamle programı alan ve almayan zihinsel engelli çocuklar arasında anlamlıdır. Önemli olmasa da, bu farklar genellikle İlk Hamle Sınıfında eğitim gören çocukların lehinedir.

İlk Hamle sınıflarında eğitimin aileler açısından doğurduğu sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf sosyal çalışmaları, evde aile-çocuk etkileşimine kazançlar sağlamaktadır.
- Bireysel nitelikler ve ailenin geçmiş karakteristikleri İlk Hamle Sınıfı'ndaki engelli çocukların başarılı program deneyimleri ile ilişkili/bağıntılı değildir.
- İlk Hamle'ye dahil olan çocukların aileleri program hizmetlerinin kaynaştırma yönünde olmasından yanadırlar.
- İlk Hamle Sınıfında çocukları eğitim gören zihinsel engelli çocuk aileleri, farklı sosyo-ekonomik geçmişleri olduğu halde benzer eğitim değerlerini savunmaktadırlar (Grotberg, 1982).

Bütün bunlar göstermektedir ki, engelli ve engelli olmayan çocukların bütünleşmelerini vurgulayan kaynaştırma ve bunu uygulayan İlk Hamle Sınıfları, çocuk gelişiminde önemli bir aşama kaydetmiş ve her iki grup çocuğun etkileşimini ve sosyalleşmesini sağlamıştır (Stein, 1998).

V. 1. 1. b. Danimarka

Danimarka'da köklü bir yere sahip olan ve her bireye yüklenen bir ödev olarak anlamlandırılan "talim" ile doğal bir özelliği taşıyan "eğitim" olguları arasındaki ayrım 1 Ocak 1980 tarihinden itibaren, yapılan bir düzenlemeyle, ortadan kalkmıştır. Bütün çocuklar -çeşitli engellerden şikayetçi olsalar bile- aynı konularda, farklı seviyelerde eğitim alma hakkına sahiptirler. "Eğitimin tanımını ve alanını geliştirme gerekliliğinin temelinde, birçok yönü kapsamak ve çocuklara verilen eğitimden maksimum faydayı almalarını sağlamak yatmaktadır" (Hansen, 1982:156).

Bütün çocukların eğitim alma hakkına sahip olmaları durumu “pedagojik entegrasyon” olarak bilinen bir süreçtir. Burada karşımıza çıkan soru: *Herhangi bir engelden şikayetçi çocuklara eğitim vermek için en uygun yer neresidir?* Bu soru ile engelli çocuklar, her ülkede ortalama-normal çocuklar için geliştirilmiş olan okul yapısından ayrılmaktadırlar.

Hansen'e göre kaynaştırma üzerinde bazı faktörler etkilidir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- “Çocuklar “engelli” ve “engelli olmayan” diye iki ayrı gruba (kategoriye) ayıramazlar. Bir çocuk grubunda görme, duyma, düşünme, hareket vb. yetenekleri değişen derecelerdir; normal fonksiyon ile fonksiyonel yetersizlik (işlevsel eksiklik) arasında değişmektedir. Dolayısıyla “engelli” ve “engelli olmayan” arasındaki farklılık diye bir şey düşünmek yanlış olacaktır.
- Çocuğun engeli öğrenim durumu ile ilişkilidir. Engeli, fiziksel ve psikolojik fonksiyonlardaki kesin azalma olarak tanımlamak yanlıştır. Çocuğun okuldaki fonksiyonlarının temelini oluşturan davranış modellerine bakıldığında daha çeşitli ve önemli faktörlerin göz önüne alınması gerektiği ortaya çıkacaktır. Bir “kişi”, “engel”den daha fazla şeyi ifade etmektedir.
- Yeni bir materyalin sunumu sürecinde okulda öğrenim gören çocuğun karşılaşacağı zorluklar yalnızca çocuğun kendi görevsel eksikliklerine bakılarak açıklanamaz veya anlaşılamaz. Çocuğun çok büyük bir rol oynadığı düşünülen öğretim metot ve koşulları, bir yaş grubundan diğerine, bir okuldan diğerine, bir öğretmenden diğerine vb. açık farklılıklar gösterebilmektedir. Engel, değişen koşullara ve çocuğun isteklerine göre değişen bir duruma (konuma) sahiptir” (Hansen, 1982:156-157).

Bu çeşitli ve değişen faktörlere bakıldığında, engelli çocukların grup analizleri yoluyla entegrasyonunun düşünülmesi neredeyse imkansız hale gelmektedir. Bu tarz bir yaklaşım, zihinsel engelli çocukların, işitme engelli çocukların veya okumayı öğrenmede güçlük çeken çocukların normal bir okul sınıfına entegre edilip edilmemesinin tartışılmasını oldukça gereksiz hale getirmektedir. Danimarka'da her bir durumun tek tek değerlendirildiği; böylece her biri tanımlanmış engele sahip olan çocukların uygun koşullarda normal okullara kaydedilmelerinin mümkün olduğu bir yaklaşım benimsenmiştir. "Danimarka eğitim sisteminde pedagojik teşhise gelindiğinde, engellerin geleneksel gruplara ayrımı geçersiz, hükümsüz ve gereksizdir" (Hansen, 1982:157).

Danimarka'da zihinsel engelli çocuklara uygulanan eğitim, sürekli değişen derecelerden (normal bir sınıfa devam eden tam entegrasyonun sağlandığı çocuktan; yatılı olarak bir kurumda kalan ve eğitim alan ayrışık eğitimin sağlandığı çocuğa kadar) bir seriyi göstermektedir. Bununla beraber, bu modelde yer alan iki uç noktanın arasında bir çok alternatif de yer almaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklardan oluşan gruplar, klinik eğitimde aldıkları bir çok konunun ve dersin yanı sıra normal çocuklarla beraber diğer derslerde de bulunabilmektedir. "Zihinsel engelli çocuklar, devlet okullarında normal sınıflarla bağlantının sağlandığı özel sınıflarda; özel eğitim okullarının özel sınıflarında mümkün olmayan bazı dersler de alabilmektedirler" (Hansen, 1982:158). Bu durum diğer İskandinav ülkelerinde de karşılaştığımız, *tüm kesimlere nitelikli kamu eğitimi* anlayışının doğrudan bir uzantısıdır.

Danimarka'da bir çocuk için özel pedagojik destek kararı, bu desteğin sağlanması ve uyarlanması normal olarak öğretmenler, pedagoji psikologları ve

ailelerin ortak gözlem ve çalışmaları sonucu gerçekleştirilir. “Ülkede araştırma, inceleme yapılması ve bunu izleyen ölçümler sonucunda gerekli durumların belirlenmesi sorumluluğu pedagoji psikoloğundur; bununla beraber, zihinsel engelli çocuğun eğitimi konusunda öğretmenlerle ve çocuğun ailesi ile işbirliğine gidilmelidir” (Hansen, 1982 :158).

Çocuklar alındıkları kaynaştırma sınıflarında psikolojik anlamda aktif gelişim gösterirlerken; entegratif eğitimde öğretmenin, ailenin ve çocuğun kendisinin beklentileri de göz önüne alınmaktadır. Kaynaştırma programının uygulamadaki amacı çocuğun daha mutlu, aktif ve kendinden emin bir kişilik kazanmasıdır (Hansen, 1982).

Danimarka’daki kaynaştırma eğitimi programları, çocukluktan gelişimin tamamlanmasına değin kendini ifade etme, çalışma yöntemleri öğretme, beceri ve bilgi kazandırma ve toplumla bütünleşme amaçlarına başarılı bir şekilde hizmet etmekte ve zihinsel engellilerin sosyal açıdan ülke genelinde kabulünü sağlamaktadır. Zihinsel engelli çocuklar yasal açıdan normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı haklara sahip olup; sağlık ve sosyal güvenlik sisteminde ayrıcalıklı ve öncelikli bir yere sahiptirler (DPT, 1992).

V. 1. 1. c. İngiltere

“İngiltere’de 1980 yılı kayıtlarına göre özel eğitim okullarındaki öğrenci sayısı, 56602 eğitilebilir zihinsel engelli (hafif ve orta derecede) ile 24336 ileri derecede zihinsel engelli çocuktur. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için 1972-1980 yılları arasında mevcut okul sayısı ise 983’tür” (aktaran DPT, 1992:219).

Ayrı eğitime, etiketlemeye ve kategorileşmeye karşı oluşan hukuki hareket ile insan haklarına ilginin artması sonucu; 1944 tarihinde çıkarılan Eğitim Yasası ile tanılama, yerleştirme ve eğitime yeni boyutlar kazandırılmıştır. Normal okullarda eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarına önem verilmiş ve zihinsel engelli çocuklara yönelik projeler başlatılmıştır (aktaran DPT, 1992).

Zihinsel engelli çocuklara yönelik yaygın uygulama olan yatılı okul sistemi, İngiltere’de büyük önem arz etmektedir. “İngiltere’de yatılı kurum düzenlemeleri içinde yer alan Rawenswood Village, zihinsel engelli çocukların kaynaştıkları ve yaşamlarını sürdürdükleri ülke genelinde örnek bir düzenlemedir” (DPT, 1992:220).

Rawenswood Köyü’nde, izole fakat çocukluktan erişkinliğe değin entegre eğitim ve yaşam felsefesi güdülmektedir. “Program yetkilileri, zihinsel engellilerin normal toplum içinde olduğu kadar, birbirleriyle bir arada yaşayabilmelerini de toplumsal yaşantının bir gereği olarak gördüklerini ve böyle bir örneği de bir tür bütünleşme ya da kaynaşma olarak kabul ettiklerini ifade etmektedirler” (aktaran DPT, 1992:221).

Köy içinde 5 ile 19 yaş arası çocukların zorunlu eğitim gördükleri *The Annie Lawson Özel Eğitim Okulu* bulunmaktadır. Okulda, uzman personel ve özel eğitim öğretmenleri rehberliğinde Ulusal Müfredat Programı uygulanmaktadır. Programla birlikte konuşma terapisi, fizyoterapi, su terapisi ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de verilmektedir (DPT, 1992).

Köyde yaşayan zihinsel engelliler normal yaşamda olduğu gibi kendi evlerini kendileri düzenleme, eşyalarını kendi başlarına alma, at yetiştirme, gazete ve dergi çıkarma gibi özgürlüklere sahip oldukları kadar; uzmanların rehberliğinde engellilerin birbirleriyle evlenmelerine de izin verilmektedir (DPT, 1992 :221).

Bir diğerk yaygın uygulama ise normal okullarda özel olarak belirli engel grupları için, okulların kendi inisiyatifleri doğrultusunda, özel destek ya da kaynak oda ortamı olarak düzenlenmiş sınıflardır. Özel destek ortamı sağlayan sınıflar, rehber öğretmen gözetiminde öğrenme güçlüğü vb. sorunlar yaşayan çocukların etkileşimleri için son dönemde yaygınlaşan bir uygulamadır (DPT, 1992).

“1978 Warnock Raporu ve 1981 Eğitim Yasası’nın getirdiğı yeni hükümler ile eğitim sisteminin örgütlenmesi temelde aynı kalmakla birlikte, kaynaştırmaya dayalı eğitime önem verilmiş ve çeşitli alternatif projeler başlatılmıştır” (DPT, 1992:222). İngiltere’de, engel türüne göre bir ayırım yapılmadan gerek orta ve ileri derecede zihinsel engelli öğrencilere gerekse fiziksel ya da diğerk ek engelleri de olan öğrencilere meslek becerilerinin kazandırılıp; korumalı iş yerlerine yerleştirmeyi amaçlayan çeşitli mesleki eğitim okulları bulunmaktadır. Mesleki eğitim, zihinsel engelli çocukların iş sahibi olmalarına, kendilerine yönelik güven duygularının gelişmesine ve toplumda yer bulmalarına yol açmaktadır (DPT, 1992:222).

Hegarty’e göre, “engellilik” izafi bir kavramdır. Engellilik, yalnızca türü ve derecesine değil; aynı zamanda toplum tarafından konulan standartlara ve beklentilere de bağımlıdır. Hegarty, bu standart ve beklentilerin tüm dünyada daha hoşgörölü bir hal almasının toplum yararına olacağını ve yaşam boyu eğitimin amaçlarından birisinin, bireysel farklılıkların kabulü olması gerektiğini savunmaktadır (aktaran DPT, 1992).

Günümüzde, İngiltere’de, 1978 yılında hazırlanan Warnock Özel Eğitim Raporu’nda önerilen üç temel kaynaştırma biçimi yaygındır: Yerleşime dayalı, sosyal ve işlevsel kaynaştırma. Yerleşime dayalı kaynaştırma ile normal okullar içinde yer alan özel birim ve sınıfların ya da özel okulların, normal çocuklara ait

okullar ile aynı alanı paylaşması kastedilmektedir. Sosyal kaynaştırma ile çocukların özel sınıf veya birimde birlikte yeme, oynama, spor, müzik, atölye etkinlikleri, arkadaşlık etmeleri gibi ders dışı etkinliklerde de bir arada olmaları kastedilmektedir. İşlevsel kaynaştırma ile ise tam bütünleştirme kastedilmektedir. Bu, hem yerleşime dayalı hem de sosyal kaynaştırma ile birlikte eğitsel etkinliklere yarı ya da tam zamanlı olarak katılımlar şeklindedir (DPT, 1992).

Pek çok yerel idare engelliliği belgelendirilmiş öğrencileri dahi kaynaştırma programına yerleştirmekten kaçınmaktadır. Buna neden olarak da okulların ulusal müfredat programını bu çocuklara uyarlamakta güçlük çekmeleri; kaynaştırmaya yerleştirilen çocuğa yeterli destek sağlanmazsa okula cezai yaptırımların getirilmiş olması ve yerel eğitim idarelerinin destek eğitim hizmetlerinde sınırlayıcı olması gösterilmiştir (aktaran DPT, 1992).

“Warnock Raporu’nun 225 maddelik önerilerinden en önde gelen 28 maddesi üç alanda kümelenmiştir: 5 yaş altındaki çocukların eğitim gereksinimleri için tedbirler, 16 yaş sonrası gençler için tedbirler ve öğretmen yetiştirme. Diğer belli başlı öneriler tanılama, normal okullarda özel eğitim, özel eğitim okullarında eğitimin kalitesi, destek eğitim ve rehberlik hizmetleri programı geliştirme, yerel eğitim kurulları ve profesyonel hizmet kurumlarına öneriler, üniversite, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarının durumu, mesleki ve gönüllü kuruluşlar arası ilişkiler ve bilimsel araştırma konularındadır” (aktaran DPT, 1992:231-232).

Warnock Raporu engelli çocukların normal okullarda kaynaştırma yoluyla eğitimlerine önem vermekle birlikte, tamamen bütünleştirici bir yaklaşımı benimsememiştir. Rapor, kaynaştırmayı bir dereceye kadar ve koşullu olarak sunmuştur. Planlı ve sistemli bir denetim, özel destek eğitimi verecek bir öğretmen,

dil ve konuşmada uzmanlaşmış bir rehber öğretmen, kaynak oda, engelli çocuğun okuldaki öğrenci sayısına oranının dikkate alınması ve Yerel Eğitim Kurulları'nın sistematik desteği. Ayrıca, rapor, özel sınıf imajı yerine bu tarz sınıfların rehberlik ve destek eğitim hizmeti verecek bir kaynak merkezi olmasını önermektedir (aktaran DPT, 1992).

İngiltere'de kaynaştırma uygulanan okullarda (gerek ilkokul gerekse ortaokullarda) standartların yüksek olduğu, öğrenci gereksinimine dayalı uygun yöntemlerin kullanıldığı ve programların genellikle alan ya da sınıf öğretmenin özel eğitimde branşlaşmış öğretmenle ekip çalışması yaparak hazırlandığı ortaya çıkmıştır (aktaran DPT, 1992). Okulların çoğunda hizmet içi eğitimden geçirilmiş normal sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı, destek eğitimi verecek alanda ise uzman öğretmen yetersizliğinin devam ettiği vurgulanmıştır. Bu gelişmelere rağmen araştırma kapsamına alınan diğer özel eğitim okullarında standartların beklenenin altında olduğu ve genel olarak toplumsal kabulün özellikle orta derece eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için daha da güç olduğu ortaya çıkmıştır. “1986-1988 yılları arasında on ayrı Yerel Eğitim Kurulu'na bağlı okullarda yapılan araştırmalarda, bireyselleştirilmiş destek eğitiminin özel sınıflara kıyasla kaynaştırma sınıfı içinde çok daha fazla etkili olduğu gözlemlenmiştir” (aktaran DPT, 1992:234).

V. 1. 1. d. Kanada

UNESCO raporlarında, Kanada, engelli çocuklara yönelik özel eğitim ve sağlık hizmetlerinde son yirmi yıl içinde önemli gelişmeler kaydetmiş bir ülke olarak tanımlanmaktadır. Ülkede, özel eğitim; erken teşhis ve erken eğitim ile kaynaştırma ve normalleştirme ilkelerine dayanmaktadır .

Kanada’da her eyaletten çeşitli yerleşim bölgelerinde, bölgenin büyüklüğüne göre bir ya da birden fazla Okul Kurulu bulunmaktadır. “Kurullar, özel eğitimi ve özel eğitim öğretmenliğini özendirici burslar verme, normal ya da özel eğitim okulları giderlerini karşılama, özel eğitime muhtaçları tespit etme vb. yetkileri ile birlikte eyalette tam kaynaştırma uygulanabilmesine ilişkin karar da alabilecek yetkilerle donatılmıştır” (aktaran DPT, 1992:236).

Ülkede normalleştirme ve kaynaştırma ilkesine bağlı eğitim çalışmalarındaki yoğun artış, geçmiş yıllarda yatılı ya da gündüzlü bakım ve eğitim hizmeti veren özel eğitim kurumlarının sayısını giderek azaltmaktadır (aktaran DPT, 1992).

Genel eğitim olanaklarından yararlanamayan ileri ve çok ileri derecede zihinsel engelli çocuklar için mevcut bulunan özel eğitim okulları yerel yönetim komisyonlarının yetki alanları içindedir. Özel eğitim okulları dışında, zihinsel engelli öğrenciler normal okullardaki özel sınıflarda eğitimlerini sürdürmekte ve eğitim programlarında kaynaştırmadan ziyade çevreyle bütünleşme uygulamalarına yer verilmektedir. “Kanada’da özellikle 1985 yılından bu yana tam kaynaştırma yönünde uygulamalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Kaynaştırma, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin sınıf içi destek hizmetleri ile birlikte normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır” (DPT, 1992:239).

Öğretilebilir düzeyde zihinsel engelli öğrenciler de kaynaştırma esasına dayalı olarak normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedirler. “Öğretilebilir düzeyde zihinsel engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sürekli, özel eğitim öğretmeni önderliğinde ve mümkün olduğunca sınıf içinde verilmeye çalışılıyor ise de öğrencinin belirli zamanlarda sınıftan alınması da söz konusu olabilmektedir” (DPT, 1992:239).

Fores'in 1986 yılında yayımladığı Toplumsal Yaşam için Eğitim (Education for Community Living – ECL) projesinde “özel eğitim” kavramı modası geçmiş kabul edilmekte ve gerekli düzenleme ve uyarlamalarla her çocuk için tek bir eğitim sistemi öngörülmektedir. Çünkü bir çeşit öğrenci vardır: “Çocuk”. Öğrenciler, engelli ya da engelsiz, hepsi çocuk olma özellikleriyle birbirlerine benzemektedirler. “Proje böylelikle, çocukların farklılıkları üzerinde değil, benzerlikleri üzerinde durmak, onların yapabildiklerini ve gereksinimlerini ortaya koymak amacı gütmektedir” (aktaran DPT, 1992:241). Her çocuğun farklı eğitim yöntemlerine, farklı stratejilere gereksinimi vardır. Çünkü öğrenme stilleri birbirinden farklıdır. Onların öğrenmelerini mümkün kılmak, yaratıcı çözüm ve öğretim metotları bulmak ise engellilik alanındaki uzmanların ekip çalışması ile gerçekleştirilebilir. Okulların bilgi aktarımından çok daha fazlasını içerdiği, sosyalleşmeyi ve bağımsız yaşamayı öğrettiği varsayımından hareket eden Toplumsal Yaşam İçin Eğitim (ECL) Projesinde kaynaştırmaya ağırlık verilmiştir. “Forest’e göre, ayrı okullar “engelli” olmayı öğretmekte ve çocuğa uygun modellerden gerektiği gibi yararlanabilme fırsatı sağlanamamaktadır” (aktaran DPT, 1992:241).

ECL Projesi şu temel sayılıtlar üzerine desenlenmiştir:

- Bütünleştirme öğrenme için ön koşuldur.
- Eğitim bireyselleştirilmiş planlar ile gerçekleştirilir.
- Öğretmen de, öğrenci de öğrenme sürecinde aktif rol alır.
- Zihinsel engelli çocuğa yönelik etiketleme yapılmaz.
- Öğretmen test sonucuna göre değil; çocuğun gereksinim ve güdüsüne dayalı olarak program hazırlar.
- Engelli çocuklardan beklenti düzeyi normaldir.

- Öğretmen yapımı materyallere ağırlık verilir.
- Çocuğun yaşına uygun materyaller seçilir (bilgisayar, müzik aleti, resim, kitap vb.).
- Ekip çalışması ürünü bir program kullanılır.
- Çocuklar rekabete zorlanır, bıkip usanmalarına izin verilmez.
- Çocuklar arası yardım, paylaşma ve sorumluluk geliştirilir. Örneğin, çocuğa öğretmen rolünün verilmesi gibi.
- Gelişme sürekli değerlendirilir.” (aktaran DPT, 1992).

ECL Projesi ilk olarak, Ontorio’da Wellinton County Okul Kurulu tarafından benimsenmiş ve 1987 Eylül ayından itibaren ülke genelinde okul programları yukarıdaki esaslara göre yeniden düzenlenerek çeşitli normal ve özel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimine başlanılmıştır. Uygulamanın sonuçlarının başarılı olduğu, zihinsel engelli çocuklarda etkileşim güçlüğü’nün ortadan kalktığı, engelli çocukların öğrenme sürecinde daha aktif hale geldikleri ve paylaşma duygularının geliştiği Toronto Ulusal Zihinsel Engelliler Enstitüsü tarafından yayınlanan raporlarda açıklanmıştır (aktaran DPT, 1992).

V. 1. 1. e. Tanzanya

Yılda 1,5 milyona yakın doğumun yapıldığı ve her yıl henüz 5 yaşını doldurmamış 186.000 çocuğun öldüğü Tanzanya’da; sıklıkla karşılaşılan bir sağlık problemi de zihinsel engelliliktir (UNICEF, 1999). Temiz içme suyu bulunamaması, dengeli beslenmenin söz konusu olmaması ve özellikle iyotlu tuz tüketiminin düşük bir oranda kalması ülkede zihinsel engelliliği yaratan sebepler olarak ortaya konulmaktadır. İlköğretim çağındaki çocukların yaklaşık üçte birinin okula

gidemediği ülkede, engelli çocukların okullaşma oranı ise % 1'dir. Eğitime erişimde yaşanan bu sorunları çözümlmek amacıyla hükümete destek olan UNICEF; eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocuklar içinde kaynaştırma projesi yürütmektedir. 1921 yılında kurulan Uhuru Mchanganyiko İlköğretim Okulu ülkenin en eski okullarından biri ve engelli çocukları derslere ve diğer etkinliklere kabul eden ilk okuldur. Halen okulda bulunan 1.200 öğrenciden 62'si görme, 11'i işitme ve görme, 55'i de zihinsel engellidir.

Fiziksel ve zihinsel engelleri olan çocuklar için, eğitime erişimlerini sınırlandıran büyük sorunları aşmak zordur. Gelişmekte olan ülkelerde zihinsel engelli çocuklar arasında en dışlanmış durumda olanlar kırsal kesimdekiler ile kız öğrencilerdir. Aileler çocukların okul giysilerini, ders kitaplarını, diğer okul gereçlerini satın alırken; ulaşım ve beslenme masraflarını karşılarken sık sık *zihinsel engelli bir çocuk için bütün bunlara katlanmaya değer mi?* sorusunu kendilerine yöneltmektedirler.

Uhuru Mchanganyiko İlköğretim Okulu'nda engelli öğrenciler, üçüncü yıl ya da 3. sınıftan itibaren normal sınıflara alınmaktadırlar. Normal sınıflara başlamadan önce bu çocuklara okul tanıtılmakta (yatakhaneler, sınıflar ve oyun alanları), kendilerine matematik semboller, ilk okuma düzeyinde alfabe, kişisel bakım ve hijyen konularından oluşan temel yaşam bilgileri anlatılmaktadır. Sekiz uzman öğretmenle tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenleri bir araya gelerek ders programını hazırlamaktadır. Fazladan yardıma gereksinimi olan çocuklar, normal okul saatleri dışında özel sınıflara da katılabilmektedirler. Bütün bu çalışmalar zihinsel engelli çocukların ilerleyen yıllarda karşılaştıkları sorunları aşma ve toplum içerisinde bir yer edinmeleri amacına yöneliktir (UNICEF, 1999).

“Engelli öğrencilerden birçoğu mezun olduktan sonra iş bulmaktadır. İlköğretim programının tamamlanmasından sonra kızlara ve erkeklere ayrıca marangozluk, duvarcılık ve tuğlacılık kursları verilmektedir” (UNICEF, 1999:32). Tanzanya, 1990’lı yıllarda başta Uhuru Mchanganyiko İlköğretim Okulu olmak üzere çeşitli okullarda yürüttüğü kaynaştırma projeleriyle zihinsel engelli çocukları toplumla bütünleştirmekte, onların emeklerinin ve yaratıcılıklarının yok olmasının önüne geçmeye çalışmaktadır.

V. 1. 1. f. Fransa

Fransa’da zihinsel engelli çocuklar, ilkokula bir geçiş aşaması olarak, bir süre için “uyum sınıfları”na alınmaktadırlar. Bu sınıflar anaokulu uyum sınıfları, ilkokul öncesinde uyum sınıfları, orta ve lise düzeyi öncesinde ilerleme sınıfları olarak sıralanmaktadır. Bu sınıflarda çocuğun geriliği, aktif ve uyarıcı bir program içinde, yeniden normal sınıfa dönebilmesini sağlamak amacıyla, giderilmeye çalışılır. “Bu sınıflarda öğrencilik geçicidir; gözleme alınan öğrencinin düzeyi belirlenerek, her an başka bir sınıfa geçişi gerçekleştirilebilir” (DPT, 1992:243).

Fransa’da kaynaştırma eğitimi 1982 ve 1983 yıllarındaki düzenlemelerden itibaren ilgi odağı olmaya başlamıştır. Bununla birlikte kaynaştırma, daha önceden üstü kapalı da olsa, her engellinin, engelinin ağırlık derecesi ne olursa olsun, sınırsız bir süre boyunca (16 yaşından sonra bile) eğitim görme hakkı olduğunu; bu eğitimin mümkün olduğu ölçüde kaynaştırma ortamında yapılmasını; ancak kaynaştırma koşullarının bulunmadığı durumlarda, ayrı özel eğitim yapılarına başvurulabileceğini belirten 1975 tarihli Eğitim Yasası’nda da yer almaktadır. “1975’den 1982-83

yıllarına değin geçen dönemde küçük çapta başarılı olmuş bir çok kaynaştırma girişimi de bulunmaktadır” (aktaran DPT, 1992:248).

Fransa’da 1970’lerden beri, kaynaştırmadan szedilmekteyse de tüm eğitsel alanlarda sürekli bir ayırım sözkonusudur. Eğitimin ilk basamağından son basamağına değin; uygulama alanlarından, karar ve yönetim organlarına kadar zihinsel engelli çocuklara yönelik bir ayırım söz konusudur. “Engellilerin % 90’ı özel eğitim kurumlarında eğitim görmekte; diğer normal akranlarıyla birlikte okula gitmemektedirler” (DPT, 1992:248).

Uygulamada karşılaşılan bireysel kaynaştırma, kaynaştırmanın en karmaşık biçimini oluşturmaktadır. Bir veya iki zihinsel engelli ocuk normal (veya ilerleme) sınıfı içinde normal gelişim gösteren çocuklar arasına konulmakta ve bu sınıflarda engelli ocuk aynı ya da denk eğitsel programı izlemektedir. Zihinsel engelli ocuk eğitsel yardım, psikoterapi, medikososyal desteği de görmektedir (aktaran DPT, 1992). “1984’te, ilkokul ve okul öncesi düzeyinde 18.000, orta öğretimde (lise dahil) 10.500 ocuk bu yöntemle kaynaştırmaya alınmıştır. Bu ocukların 7.700’ zihinsel engellidir” (aktaran DPT, 1992:249).

Bir diğer kaynaştırma biçimi, okul içindeki, özel sınıflar şeklindedir. Az öğrencili bu sınıfların işlerliği çok değişken olabilmektedir. Bazı derslerde öğrencilerini normal sınıflara aktarabilen bu sınıflar, bireysel kaynaştırmalara maksimum düzeyde açıktır. Bu sınıflar aynı zamanda, normal sınıf programının ağırlığı altında ezilen çocuklara da bir soluklanma olanağı sunacak biçimde esnek bir düzenlemeye sahiptirler (DPT, 1992). Motivasyon, ğrenme güçlüğü çeken ya da farklı ülkelerden gelmiş ve uyum sorunu yaşayan normal gelişim özelliğine sahip

öğrenciler bu sınıflarda sorunlarını çözümlemede uzmanlardan destek bulabilmektedirler.

Ülke’de, okul yönetiminin sorumluluğundaki bu kaynaştırma biçiminin dışında, pek çok kısmi kaynaştırma modeli de bulunmaktadır. Çocuk zamanının bir bölümünü normal çocuklarla okulda, diğer bölümünü, mediko-psikolojik merkezlerin sorumluluğundaki bir kurumda engelli çocuklarla geçirebilmektedir (DPT, 1992). Bütün bu çalışmalar; Fransa’da son yıllarda artan engellilerin haklarını savunmaya dönük sivil toplum hareketleriyle birleşerek, sorunun toplumsal boyutta ele alınmasını sağlamıştır.

V. 1. 1. g. Almanya

Kaynaştırma eğitimi, 1973 yılında Almanya Eğitim Konseyi Raporu ile engelli çocukların “normalleştirme” ilkesi çerçevesinde sosyalleşmeleri için öngörülmüş bir yaklaşımdır. “Bu ilkeye önem verilmesinin önemli nedenlerinden birisi zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin ve özel eğitimcilerin Avrupa’daki örnek çalışmaları dikkate alarak kamuoyu baskısı oluşturmalarıdır” (DPT, 1992:252).

Uzun yıllar boyunca ayrıışık özel eğitim prensibine dayalı olarak yürütölen zihinsel engelli çocukların eğitimi çalışmaları; 1973 yılından itibaren yapılan değışikliklerle engelli çocukların ve gençlerin çocuk bahçeleri ve okullara alışma ve kaynaşmaları esasına göre düzenlenmiştir. “1987 yılı Ağustos ayında çıkarılan Özel Eğitimin Güvence Altına Alınması Konulu Kararname’nin 1. ve 2. maddeleri her türlü özür grubu ve her türlü okulda ve sınıflarda bu öğrencilere kaynaştırma eğitimi

sağlanmasını garanti altına almaktadır” (aktaran DPT, 1992:252). Bu yasal düzenleme ile Almanya entegratif eğitim konusunda büyük bir adım atmıştır.

“Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okul ve sınıf türleri; danışmanlık hizmeti ve gezici öğretmen destekli normal sınıflar, özel eğitim tesisleri olan normal okullar, iki eğitimcisi olan normal sınıflar, normal okul içindeki özel eğitim sınıfları şeklinde sıralanmaktadır” (DPT, 1992:252). Zihinsel engelli çocukların eğitim süreci boyunca kullanacakları alet, gereç ve donanım konusu üzerinde hassasiyetle durulduğu ülkede; özel eğitim donanımı konusunda uzmanlaşmış ve pek çok ülkeye bu malzemeleri satan büyük şirketler bulunmaktadır.

V. 1. 1. h. Japonya

Okada, 1960’lı yıllara kadar zihinsel engellilere karşı olan tutumlar nedeniyle birçok ailenin çocuklarını öldürdüklerini; engelli çocuğa sahip olduğu için intihar eden ebeveynlere rastlandığını bildirmektedir (aktaran DPT, 1992). Bu üzücü olaylar basın, kamuoyu ve çeşitli kuruluşlar arasında bir dayanışma başlatmıştır. Halen mevcut yasal düzenlemeler ayrı eğitim esasına dayanmaktaysa da, konunun uzmanları ve ebeveynler gerçekçi biçimde birlikte eğitim ortamlarına geçilmesini istemektedirler.

Normal ilk ve orta öğretim okullarında eğitim olanaklarından yararlanamayan zihinsel engelli öğrenciler, özel eğitim okulları ile normal okulların özel sınıflarında eğitilmektedirler. Bu eğitimin amacı, engelli çocuklara ilk, orta ve teknik eğitim vermek; çocukların düzeylerine göre eğitim görmelerini ve genel kültür edinmelerini sağlayarak fırsat eşitliğini gerçekleştirmektir. “Okul öncesi eğitim aşamasında, anaokullarında ve normal okullarda özel sınıf açma yetkisi okul yönetimlerinin

inisiyatifindedir” (DPT, 1992:254). Japonya'da halen kaynaştırma eğitime geçilememiş olması pek çok eğitimci ve pedagog tarafından, sorunun toplumsal bir sorun olarak algılanamamış olmasına ve zihinsel engelli çocukların aileler için sosyal çevrede yük olarak tanımlanmasına bağlanmaktadır.

V. 1. 2. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de, “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 1993 yılı verilerine göre 4 - 18 yaş arası engel gruplarına göre; zihinsel engelli çocuk sayısının yaklaşık;

- Eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuk: 423.281,
- Öğretilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuk: 63.493,

olduğu tahmin edilmektedir” (Unicef Türkiye, 1996:219). 3,5 milyona ulaştığı tahmin edilen engelli çocuklar arasından yalnızca 88.000’ine (% 2.5) eğitim verilebiliyor olması sorunun çarpıcı boyutunu oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2000 yılı sonuna değin engelli çocukların eğitim görme oranını % 10’a çıkarmayı hedeflemişse de; amaçlanan hedefe ulaşılabilceği şüphelidir.

Zihinsel engelli çocukların topluma kazandırılmaları, aile, akran ve sosyal çevreleri ile ilişki kurmaları her şeyden önce eğitimleri ile mümkündür. Çocukların ihtiyaç duydukları, onlara yönelik özel eğitim; yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş programlar ile bu çocukların engel ve bireysel özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitimidir.

Özel eğitim; beden, zihin, ruh, duygu ve sosyal özellikleri nedeni ile olağandışı ayrılıklar gösteren, bu nedenle de normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 0-18 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Türkiye

Cumhuriyeti Anayasası'nın "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmünü getiren 42. Maddesi ile engelli çocukların eğitim hakları garanti altındadır. 6 Haziran 1997 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile, "Özel eğitim" tanımlanmış ve zihinsel engelli çocukların eğitimleriyle ilgili hukuki altyapı oluşturulmuştur. 1997 tarihli KHK'nin 3. Maddesine göre, özel eğitim, *"çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim"* olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitim süreci içerisinde eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocukları sosyalleştirebilmek amacıyla hazırlanmış olan kaynaştırma programları aynı maddenin üçüncü paragrafında *"özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları"* olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli tarihlerde yayımladığı genelgelerle zihinsel engelli çocukların okullarda uygun koşullar sağlanarak, kaynaştırma eğitimine alınmalarını tavsiye etmektedir.

Türkiye'de engelli çocuklar üzerine genel bir değerlendirme yapıldığında karşımıza çıkan sorunları şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. Her engel grubu için erken teşhis ve destekleme hizmetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. Ülkemizde Özel Eğitim Veren Kurum Sayısı

Eğitim Veren Kurum	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
Eğitim-Uygulama Okulu (Öğretilebilir Çocuklar)	29	1.311	233
Meslek Okulu (Eğitilebilir Çocuklar)	27	1.056	184
Mesleki Eğitim. Merkezi	2	142	9
Özel Eğitim Sınıfı (Bütün Engelliler Dahil)	828	9.870	830
Kaynaştırma Yolu ile Eğitim	2.010	5.906	-

Kaynak: Unicef Türkiye, 1996:220

2. Götürülen hizmetlerde nitelik ve nicelik yönünden eksiklikler vardır. Konuşma engelli, uyum problemlili, ruhsal gerilimli ve hastalıklı, üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklara MEB tarafından özel eğitim verilmemektedir.
3. Eğitsel tanıya imkan verecek ölçü araçlarının geliştirilmesi ve ilgili personelin yetiştirilmesi gerekmektedir.
4. Çeşitli kurumlarca yürütülen hizmetlerde mevzuat yönünden koordinasyon bozuklukları vardır.
5. Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocuklara (ÖİEMÇ) verilen hizmetlerin ve eğitimin koruyucu önlemler aşamasından başlayarak istihdam aşamasına kadar sürmediği; kopukluklar ve eksiklikler içerdiği görülmektedir.
6. Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocuklar için engellerine uygun araç ve gereçlere gereksinim vardır. Ülkemizde bu araç gereçlerin istendiğinde gerektiği kadar temin edilmesinde güçlükler yaşanmaktadır.
7. Gelişmiş ülkelerde uygulanan entegratif/kaynaştırma eğitimi, ülkemizdeki Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocuklar için yeni başlanmış olmasına rağmen yeterli düzeyde değildir. Engelliler izole edilmekte ayrı kurumlara alınmaktadırlar.

8. Ülkemizde Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocukların fiziksel hareket kabiliyetlerini sınırlayan mimari ve mekansal engeller çoktur. Belediye ve devlet eliyle yapılan binalar ve götürülen hizmetlerde dahi yapısal engeller bulunmaktadır. Engellilerin bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri, eğitilebilmeleri ve topluma entegre olabilmelerinin mekansal örgütlenmeyle desteklenmesini sağlayacak düzenlemeler çok yetersizdir.

9. Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocuklara yönelik araştırma, planlama ve istatistiksel veri toplamada eksiklikler söz konusudur. Bilimsel araştırmalar yetersiz kalmakta ya da sorunun tek bir boyutunu ele almaktadır.

10. Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocukların eğitim ve rehabilitasyonlarına uygun personel yetiştirmede nitelik ve nicelik yönünden büyük eksiklikler vardır.

11. Bakım, rehabilitasyon, eğitim ve istihdam süreçlerinde Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocukların aileleri ile işbirliği yapılmamaktadır.

Bütün bunlar toplumumuzun, yasal düzenlemelerde **Özel İlgi ve Eğitime Muhtaç Çocuklar** olarak tanımlanan, engelli bireylerin sorunları karşısında bilgi sahibi olmadığını, engelli bireye yönelik bir bilince sahip olmadığını ve engellilik konusuna sahip çıkmadığını göstermektedir.

Engellilik konusunda yaşanan sorunların zihinsel engellilik boyutunda katlanarak arttığı bilinen bir gerçektir. Kaynaştırma eğitiminin son 2916 sayılı ve 12.10.1983 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile birlikte ülkemizde de uygulanmaya başlaması önemli bir gelişmedir. Ancak kaynaştırma eğitimindeki aksaklıklar ve sorunlar uygulamanın başarısını ve yararını tartışılır hale getirmektedir. Özellikle 8 yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim uygulamasının başlatılmasıyla birlikte, kaynaştırma sınıflarına devam eden öğrencilerin 5. sınıftan

sonra durumlarına uygun olarak kaynaştırma eğitimine ya da özel eğitim sınıfında eğitimlerine devam etmelerine karar verilmiştir. Yeterli öğrenci sayısının oluşması halinde 6., 7. ve 8. sınıflar için ayrı bir özel eğitim sınıfı oluşturulmasının önerildiği yasal düzenlemelerde; kaynaştırma eğitime tabi olan zihinsel engelli öğrencilerin özel durumlarını dikkate alacak hiçbir değerlendirme yapılmamıştır. Ayrıca yayımlanan genelgelerde 6., 7. ve 8. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin (zihinsel engelli çocuklar da dahil olmak üzere) normal ilköğretim müfredatına tabi olacakları ve bulundukları okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilecekleri belirtilmiştir. Bu noktada 1983 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun kaynaştırma sınıfı öğrencisi zihinsel engelli öğrencilerin sınıfta bırakılamayacağı ve normal gelişim gösteren diğer öğrencilerle aynı koşullar altında değerlendirmeye tabi tutulamayacağı hükmüyle de çelişilerek, yasal boşluk yaratılmaktadır.

Kaynaştırma eğitime yönelik programların hazırlanmasını, öğrencilerin durumlarının incelenmesini, varsa başarısızlık nedenlerinin tespitini ve bu nedenlere göre düzeltici tedbirler alınmasını amaçlayan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ise yasal olarak zihinsel engelli çocuğun tespiti, seçimi, teşhisi, yerleştirilebileceği eğitim kurumunun kararlaştırılması ve bu çocuklar için gerekli rehberliğin yapılmasını sağlamakla yükümlüdür (DPT, 1992). Ancak ülkemizdeki RAM çalışmalarında koordinasyonsuzluk, etkin olamama ve zihinsel engelli çocuğun ailesine yönelik destek hizmetleri sağlanamama sıkça dile getirilen şikayetlerdir.

V. 2. Niceliksel İnceleme

Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve eğitimlerinde yaşanan sorunları ile toplumsal çevrenin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları yoluyla eğitim görmelerine yönelik tutumlarının tespit edilebilmesi için araştırmada niceliksel inceleme yapılmıştır.

Hazırlanan anketler çerçevesinde, araştırma kapsamında kaynaştırma programında çocuğu eğitim gören 55 zihinsel engelli çocuk ebeveyni, 204 normal çocuk ebeveyni, 53 kaynaştırma sınıf öğretmeni ile kaynaştırma eğitiminin verildiği okullarda hizmet veren 121 normal sınıf öğretmenine anket soruları ve 27 uzmana değerlendirme sorusu yöneltilmiştir. Açık uçlu cevaplanan sorulardan elde edilen bulguların gruplandırılması yoluna gidilmiş; ortak ifadeler ya da hükümler içeren yanıtlar aynı gruba dahil edilmişlerdir. Alınan cevaplara istatistiksel testler uygulanarak hipotezlerin sınaması yapılmıştır.

Bulgular iki kısma ayrılmış; hipotezlerin sırandığı ve zihinsel engelli çocuk ailesi, kaynaştırma sınıf öğretmeni ile normal çocuk ailesi ve normal sınıf öğretmenin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bulgular birinci kısımda; uzmanların değerlendirmeleri ise ikinci kısımda ele alınmıştır. Sunuma demografik değişkenlerle başlanmış ve soru sırası takip edilmiştir. Birinci kısım sonunda araştırma hipotezleri test edilerek sunulmuştur.

V. 2. 1. Araştırma Hipotezleriyle İlgili Bulgular ve Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırmaya katılan 433 kişiden 246'sı (% 56,8) kadın, 187'si (% 43,2) ise erkektir. Araştırmada eğitim durumlarıyla ilgili soruya cevap verenlerden % 19,6'sı ilköğretim mezunu, % 23,8'i lise mezunu, % 51,9'u ön lisans yada lisans sahibi, %

4,7'si lisansüstü eğitim sahibi olduğunu belirtmiştir. Araştırma grubunun eğitim durumu Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Eğitim Düzeyi (N= 433)

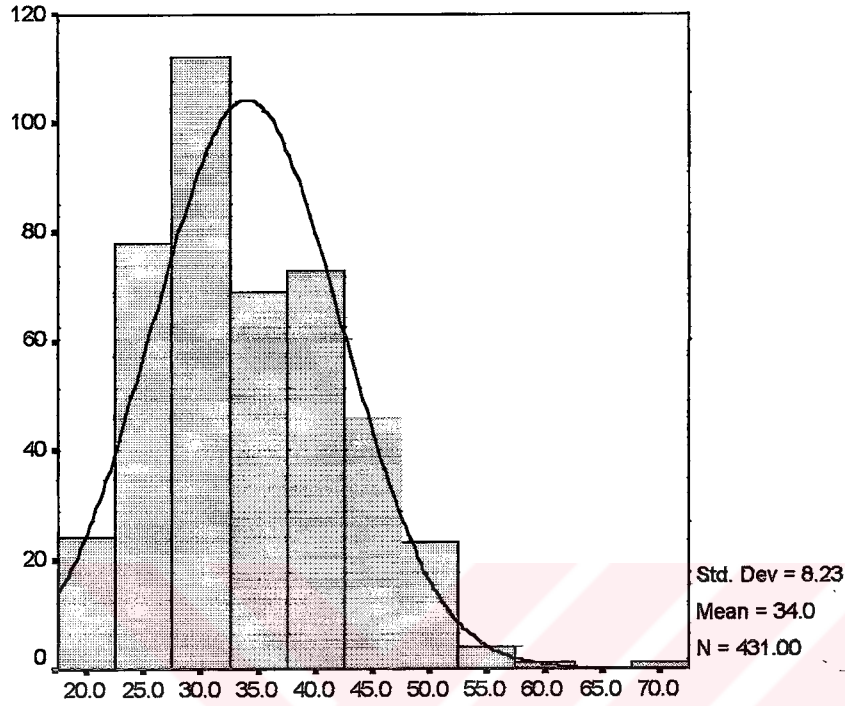
	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
İlköğretim Mezunu	84	19,6
Lise Mezunu	102	23,8
Ön lisans ya da Lisans Sahibi	222	51,9
Lisansüstü Eğitim Sahibi	20	4,7
TOPLAM	428	100,0
Cevap Vermeyenler	5	

Araştırmaya katılan deneklerin meslek durumları incelendiğinde 175'inin (% 40,4) öğretmen, 70'inin (% 16,2) ev hanımı, 55'inin (% 12,7) serbest meslek sahibi, 51'inin (% 11,8) memur, 13'ünün (% 3) satış elemanı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubunun mesleki dağılımı Tablo 6'da görülmektedir.

Araştırma grubu 18 – 68 yaşları arasında dağılım göstermekte olup; yaş ortalaması 34'dür. Yaşla ilgili soruya yanıt vermeyen denek sayısı ise 2'dir. Deneklerin yaş dağılımı Şekil 2'de görülmektedir.

Tablo 6. Araştırma Grubunun Meslek Dağılımı (N = 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Öğretmen	175	41,1
Serbest Meslek Sahibi	55	12,9
Hemşire	1	0,2
Memur	51	12,0
Avukat	2	0,5
Anaokulu Personeli	2	0,5
Öğretim Üyesi	9	2,1
Emekli	5	1,2
Pazarlama-Satış Elemanı	13	3,1
İşletmeci	3	0,7
Bankacı	4	0,9
Ev Hanımı	70	16,4
İşçi	7	1,6
Eczacı	3	0,7
Muhasebeci	4	0,9
Bilgisayar Uzmanı	3	0,7
Matbaacı	3	0,7
Müzişyen	1	0,2
Tüccar-İş Adamı	1	0,2
Reklamcı	2	0,5
İşsiz	3	0,7
Asker	2	0,5
Polis	1	0,2
Postacı	1	0,2
Şoför	1	0,2
Mühendis	2	0,5
Teknisyen	2	0,5
TOPLAM	426	100,0



Şekil 2. Araştırma Grubu Yaş Dağılımı

Acıma duygusuna yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen ilk soru “Zihinsel engelli çocuklar yardıma muhtaçtır.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 433 denekten % 64’ü tamamen katıldığını, % 34,2’si katıldığını, % 1,2’si kararsız olduğunu ve % 0,7’si katılmadığını ifade etmiştir. Soru 1’e verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Soru 1'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	277	64,0
Katılıyorum	148	34,2
Kararsızım	5	1,2
Katılmıyorum	3	,7
TOPLAM	433	100,0

Formal eğitime yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen ikinci soru “Zihinsel engelli çocukların gelişimleri için formal (okulda, planlı-programlı) eğitim görmeleri gerekmektedir.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 429 denekten % 61,1'i tamamen katıldığını, % 34,7'si katıldığını, % 1,2'si kararsız olduğunu, % 2,6'sı katılmadığını ve % 0,5'i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 2'ye verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Soru 2'ye Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	262	61,1
Katılıyorum	149	34,7
Kararsızım	5	1,2
Katılmıyorum	11	2,6
Hiç Katılmıyorum	2	,5
TOPLAM	429	100,0
Cevap Vermeyenler	4	

Ayrı sınıflarda eğitime yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen üçüncü soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı sınıflarda eğitilmelidirler.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 428 denekten % 33,4'ü tamamen katıldığını, % 38,8'i katıldığını, % 10,7'si kararsız olduğunu, % 14,3'ü katılmadığını

ve % 2,8'i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 3'e verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Soru 3'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	143	33,4
Katılıyorum	166	38,8
Kararsızım	46	10,7
Katılmıyorum	61	14,3
Hiç Katılmıyorum	12	2,8
TOPLAM	428	100,0
Cevap Vermeyenler	5	

Ayrı okullarda eğitime yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen dördüncü soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı okullarda eğitilmelidirler.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 429 denekten % 19,3'ü tamamen katıldığını, % 36,4'ü katıldığını, % 10,5'i kararsız olduğunu, % 28,7'si katılmadığını ve % 5,1'i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 4'e verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Soru 4'e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	83	19,3
Katılıyorum	156	36,4
Kararsızım	45	10,5
Katılmıyorum	123	28,7
Hiç Katılmıyorum	22	5,1
TOPLAM	429	100,0
Cevap Vermeyenler	4	

Birlikte beden eğitimine yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen beşinci soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte beden eğitimi dersi yapmalıdır.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 432 denekten % 12,5’i tamamen katıldığını, % 41,2’si katıldığını, % 10,4’ü kararsız olduğunu, % 30,1’i katılmadığını ve % 5,8’i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 5’e verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Soru 5’e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	54	12,5
Katılıyorum	178	41,2
Kararsızım	45	10,4
Katılmıyorum	130	30,1
Hiç Katılmıyorum	25	5,8
TOPLAM	432	100,0
Cevap Vermeyenler	1	

Birlikte müzik çalışmalarına yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen altıncı soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte müzik çalışmaları yapmalıdır.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 433 denekten % 14,1’i tamamen katıldığını, % 52,7’si katıldığını, % 9,2’si kararsız olduğunu, % 20,3’ü katılmadığını ve % 3,7’si hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 6’ya verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Soru 6'ya Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	61	14,1
Katılıyorum	228	52,7
Kararsızım	40	9,2
Katılmıyorum	88	20,3
Hiç Katılmıyorum	16	3,7
TOPLAM	433	100,0

Birlikte resim ve el işi çalışmalarına yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen yedinci soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte resim ve el işi çalışmaları yapmalıdır.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 433 denekten % 16,2’si tamamen katıldığını, % 54,7’si katıldığını, % 8,5’i kararsız olduğunu, % 17,6’si katılmadığını ve % 3’ü hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 7’ye verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Soru 7’ye Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	70	16,2
Katılıyorum	237	54,7
Kararsızım	37	8,5
Katılmıyorum	76	17,6
Hiç Katılmıyorum	13	3,0
TOPLAM	433	100,0

Birlikte etkinliklere yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen sekizinci soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte özel gün ve etkinliklere katılmalıdır.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 430 denekten % 22,6’sı tamamen katıldığını, % 60,2’si katıldığını, % 7’si kararsız olduğunu, % 9,3’ü katılmadığını ve % 0,9’u hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 8’e verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14. Soru 8’e Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	97	22,6
Katılıyorum	259	60,2
Kararsızım	30	7,0
Katılmıyorum	40	9,3
Hiç Katılmıyorum	4	0,9
TOPLAM	430	100,0
Cevap Vermeyenler	3	

Birlikte eğlenmeye yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen dokuzuncu soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğlenmelidir.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 433 denekten % 30,3’ü tamamen katıldığını, % 59,4’ü katıldığını, % 2,5’i kararsız olduğunu, % 7,4’ü katılmadığını ve % 0,5’i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 9’a verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15. Soru 9'a Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	131	30,3
Katılıyorum	257	59,4
Kararsızım	11	2,5
Katılmıyorum	32	7,4
Hiç Katılmıyorum	2	,5
TOPLAM	433	100,0

Birlikte eğitime yönelik tutumlar;

Araştırma kapsamında deneklere yöneltilen onuncu soru “Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğitim görmelidir.” yargısına katılıp katılmadıkları üzerinedir. Soruya cevap veren 424 denekten % 7,8'i tamamen katıldığını, % 22,2'si katıldığını, % 17'si kararsız olduğunu, % 45,5'i katılmadığını ve % 7,5'i hiç katılmadığını ifade etmiştir. Soru 10'a verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 16'de görülmektedir.

Tablo 16. Soru 10'a Verilen Cevapların Frekans Dağılımı (N= 433)

	Frekans	Geçerli Yüzde (%)
Tamamen Katılıyorum	33	7,8
Katılıyorum	94	22,2
Kararsızım	72	17,0
Katılmıyorum	193	45,5
Hiç Katılmıyorum	32	7,5
TOPLAM	424	100,0
Cevap Vermeyenler	9	

Beklentilerin dağılımı;

Araştırma kapsamında zihinsel engelli çocukların ve normal çocukların ailelerine yöneltilen on birinci soru “Çocuklarınızın eğitiminde öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?” şeklinde açık uçlu cevaplara uygun olarak düzenlenmiştir. Soruya cevap veren ailelerin ilk üç beklentileri ele alınmıştır. Zihinsel engelli çocuk ailelerinin birincil beklentileri sırasıyla; öğretmenin daha sabırlı ve hoşgörülü olması (% 22,22), kendisini yetiştirmesi (% 11,11), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 11,11), çocukları daha çok sevmesi (% 8,88), çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 8,88), çocuklara baskı yapmaması (% 8,88), çocukları hayata hazırlaması (% 8,88), mesleğini sevmesi (% 6,66), çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 4,44), çocukları yönlendirmesi (% 4,44), çocuğun genel kültürünü geliştirmesi (% 2,22), çocuğun temizliğine dikkat etmesi (% 2,22) şeklindedir. Normal çocuk ailelerinin birincil beklentileri ise sırasıyla; öğretmenin daha sabırlı ve hoşgörülü olması (% 24,11), çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 18,23), çocukları daha çok sevmesi (% 11,17), kendisini yetiştirmesi (% 7,64), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 7,05), çocukları hayata hazırlaması (% 4,70), ezberci eğitim yapmaması (% 4,11), çocuğun genel kültürünü geliştirmesi (% 3,52), mesleğini sevmesi (% 3,52), çocuklara baskı yapmaması (% 3,52), çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 3,52), çocuklara örnek olması (% 3,52), çocukları denetlemesi (% 2,94), çocukları yönlendirmesi (% 1,76), çocuğun temizliğine dikkat etmesi (% 0,58) şeklindedir.

Zihinsel engelli çocuk ailelerinin ikincil beklentileri sırasıyla; öğretmenin çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 22,85), çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 20), daha sabırlı ve hoşgörülü olması (% 11,42), çocukları daha çok

sevmesi (% 11,42), çocukları yönlendirmesi (% 11,42), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 8,57), çocukları hayata hazırlaması (% 8,57), ezberci eğitim yapmaması (% 2,85), mesleğini sevmesi (% 2,85) şeklindedir. Normal çocuk ailelerinin ikincil beklentileri ise sırasıyla; öğretmenin çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 20), çocukları daha çok sevmesi (% 16,55), daha sabırlı ve hoşgörülü olması (% 11,72), çocuklara baskı yapmaması (% 8,96), çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 6,89), çocuklara örnek olması (% 6,20), kendisini yetiştirmesi (% 5,51), çocukları hayata hazırlaması (% 5,51), çocukları yönlendirmesi (% 4,82), ezberci eğitim yapmaması (% 4,13), çocuğun genel kültürünü geliştirmesi (% 3,44), çocukları denetlemesi (% 2,06), mesleğini sevmesi (% 2,06), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 2,06) şeklindedir.

Zihinsel engelli çocuk ailelerinin üçüncül beklentileri ise sırasıyla; öğretmenin çocukları daha çok sevmesi (% 18,75), çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 18,75), çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 18,75), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 12,5), çocuğun genel kültürünü geliştirmesi (% 6,25), kendini yetiştirmesi (% 6,25), mesleğini sevmesi (% 6,25), çocukları hayata hazırlaması (% 6,25), çocukları yönlendirmesi (% 6,25) şeklindedir. Normal çocuk ailelerinin üçüncül beklentileri ise sırasıyla; öğretmenin çocuklarla daha çok ilgilenmesi (% 20,96), çocuğun eğitiminde aile ile işbirliği yapması (% 16,12), çocuğun genel kültürünü geliştirmesi (% 12,9), çocuklara örnek olması (% 9,67), daha sabırlı ve hoşgörülü olması (% 8,06), çocukları daha çok sevmesi (% 8,06), kendisini yetiştirmesi (% 6,45), çocuklara baskı yapmaması (% 6,45), çocukları hayata hazırlaması (% 4,83), çocukları denetlemesi (% 1,61), ezberci eğitim yapmaması (% 1,61), mesleğini sevmesi (% 1,61), çocuklar arasında ayırım yapmaması (% 1,61)

şeklindedir. Zihinsel engelli ve Normal çocuk ailelerinin öğretmenlerden birincil beklentilerinin frekans dağılımı Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Ailelerin Öğretmenlerden Birincil Beklentileri (N= 259)

	Araştırma Grubu		TOPLAM
	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	Normal Çocuk Ailesi	
Öğretmen Çocuğun Genel Kültürünü Geliştirmeli	1	6	7
Öğretmen Kendini Yetiştirmeli	5	13	18
Öğretmen Çocukları Denetlemeli		5	5
Öğretmen Daha Sabırlı ve Hoşgörülü Olmalı	10	41	51
Öğretmen Çocukları Daha Çok Sevmeli	4	19	23
Öğretmen Çocuklarla Daha Çok İlgilenmeli	4	31	35
Öğretmen Ezberci Eğitim Yapmamalı		7	7
Öğretmen Mesleğini Sevmeli	3	6	9
Öğretmen Çocuklar Arasında Ayrım Yapmamalı	5	12	17
Öğretmen Çocuklara Baskı Yapmamalı	4	6	10
Öğretmen Çocukları Hayata Hazırlamalı	4	8	12
Öğretmen Çocuğun Eğitiminde Aile ile İşbirliği Yapmalı	2	6	8
Öğretmen Çocuklara Örnek Olmalı		6	6
Öğretmen Çocukları Yönlendirmeli	2	3	5
Öğretmen Çocuğun Temizliğine Dikkat Etmeli	1	1	2
TOPLAM	45	170	215

Araştırma kapsamında kaynaştırma sınıfı ve normal sınıf öğretmenlerine yöneltilen on birinci soru ise “Çocuklarınızın eğitiminde ailelerden beklentileriniz nelerdir?” şeklinde ve açık uçlu cevaplara uygun olarak düzenlenmiştir. Soruya cevap veren öğretmenlerin ilk üç beklentileri ele alınmıştır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin birincil beklentileri sırasıyla; ailelerin çocuklarını her koşulda kabullenmeleri (% 35), kendilerini yetiştirmeleri ve eğitim almaları (% 15), çocuklarla daha çok ilgilenmeleri (% 10), okulla iletişime girmeleri (% 10), çocuğun eğitimine önem vermeleri (% 7,5), çocuklarına karşı duyarlı olmaları (% 5), çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesi (% 5), aşırı korumacı olmamaları (% 5), çocuklarını sevmeleri (% 2,5), birlikte hareket etmeleri (%2,5) ve çocuklarını sosyalleştirmeleri (% 2,5) şeklindedir. Normal sınıf öğretmenlerinin birincil beklentileri ise sırasıyla; ailelerin çocuklarla daha çok ilgilenmeleri (% 25,24), kendilerini yetiştirmeleri ve eğitim almaları (% 14,56), okulla iletişime girmeleri (% 14,56), çocuklarını her koşulda kabullenmeleri (% 9,7), çocuğun eğitimine önem vermeleri (% 8,73), çocuklarına karşı duyarlı olmaları (% 7,76), çocuklarını sevmeleri (% 5,82), çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesi (% 3,88), çocuklarını sosyalleştirmeleri (% 3,88), çocuklarına karşı daha anlayışlı olmaları (% 2,91), çocuklarının beslenmelerine dikkat etmeleri (% 1,94) ve çocuğun eğitimini destekleyici faaliyetler göstermeleri (% 0,97) şeklindedir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ikincil beklentilerinin başında ailelerin çocukların eğitimine önem vermesi (% 23,68); normal sınıf öğretmenlerinin ikincil beklentilerinin başında ise ailelerin çocukları ile daha çok ilgilenmeleri (% 14,73) gelmektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ikincil beklentileri arasında önde gelenleri sırasıyla; aile çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmeli (% 10,52),

aile çocuğunu her koşulda kabullenmeli (% 10,52), aileler çocuklarını sosyalleştirmeli (% 10,52) ve aileler kendilerini geliştirmeli ve eğitim almalı (% 7,89) şeklindedir. Normal sınıf öğretmenlerinin ikincil beklentileri arasında önde gelenleri sırasıyla; aile çocuğun eğitime önem vermeli (% 12,63), aileler çocuklarını sevmeli (% 10,52), aileler okulla iletişime girmeli (% 9,47) ve aile çocuğa karşı duyarlı olmalı (% 8,42) şeklindedir.

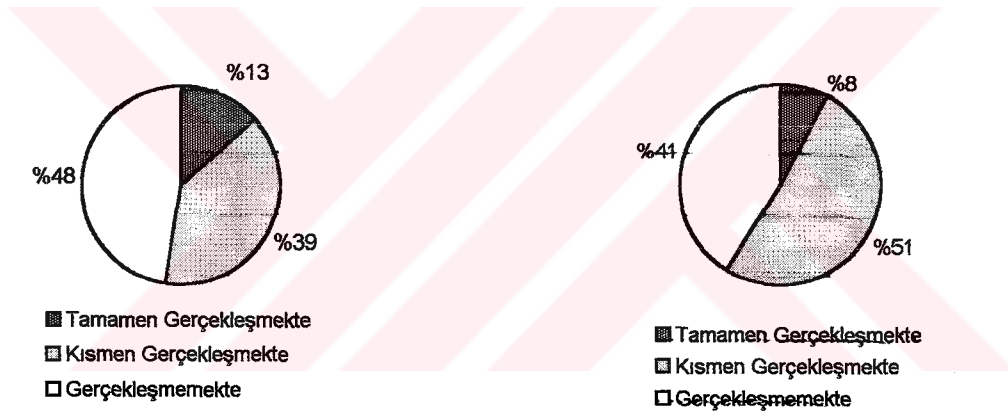
Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin üçüncül beklentileri arasında önde gelenleri sırasıyla; ailelerin çocuğun eğitime önem vermesi (% 23,07), ailelerin çocuklarını sevmesi (% 19,23) ve ailelerin kendilerini geliştirmeleri ve eğitim almaları (% 11,53) şeklindedir. Normal sınıf öğretmenlerinin üçüncül beklentileri arasında önde gelenleri ise sırasıyla; aileler çocuğun eğitime önem vermeli (% 15,61), aileler kendilerini geliştirmeli ve eğitim almalı (% 15,61), aileler çocuklarla daha çok ilgilenmeli (% 15,61), aileler çocuklarına karşı daha anlayışlı olmalı (% 9,37) şeklindedir. Kaynaştırma ve Normal sınıf öğretmenlerin birincil beklentilerinin frekans dağılımı Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Ailelerden Birincil Beklentileri (N= 174)

	Araştırma Grubu		TOPLAM
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	Normal Sınıf Öğretmeni	
Aile Çocuğa Karşı Duyarlı Olmalı	2	8	10
Aile Okulla İletişime Girmeli	4	15	19
Aile Çocuğun Okulda Öğrendiklerini Evde Pekiştirmeli	2	4	6
Aile Çocuğun Eğitimine Önem Vermeli	3	9	12
Aileler Çocuklarını Sevmeliler	1	6	7
Aileler Çocuklarını Her Koşulda Kabullemeliler	14	10	24
Aileler Kendilerini Geliştirmeli ve Eğitim Almalılar	6	15	21
Aile Çocukla Daha Çok İlgilenmeli	4	26	30
Aileler Birlikte Hareket Etmeli	1		1
Aileler Çocukları Sosyalleştirmeli	1	4	5
Aile Aşırı Koruyucu Olmamalı	2		2
Aile Çocuğun Eğitimini Destekleyici Faaliyetler Göstermeli		1	1
Aile Çocuğa Karşı Daha Anlayışlı Olmalı		3	3
Aileler Çocukların Beslenmesine Dikkat Etmeli		2	2
TOPLAM	40	103	143

Beklentilerin gerçekleşmesinin dağılımı;

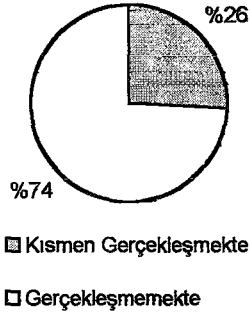
"Çocukların eğitiminde öğretmenlerden beklentileriniz gerçekleşmekte midir?" şeklindeki açık uçlu soruya yanıt veren, normal çocuk sahibi 166 ailenin yanıtları gruplandırılmış; bunlardan 22'si beklentilerinin tamamen gerçekleşmekte, 65'i beklentilerinin kısmen gerçekleşmekte ve 79'u beklentilerinin gerçekleşmemekte olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı soruya yanıt veren zihinsel engelli çocuk sahibi 39 ailenin 3'ü beklentilerinin tamamen gerçekleşmekte, 20'si beklentilerinin kısmen gerçekleşmekte ve 16'sı beklentilerinin gerçekleşmemekte olduğunu ifade etmişlerdir.



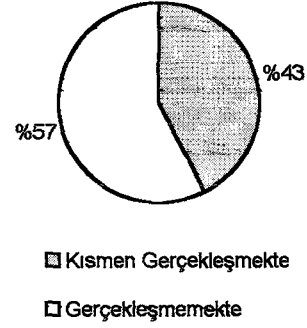
Şekil 3. Normal Çocuk Sahibi Aileler İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi

Şekil 4. Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aileler İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi

"Çocukların eğitiminde ailelerden beklentileriniz gerçekleşmekte midir?" şeklindeki açık uçlu soruya yanıt veren 105 normal sınıf öğretmenin 27'si beklentilerinin kısmen gerçekleşmekte, 78'i beklentilerinin gerçekleşmemekte olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı soruya yanıt veren 40 kaynaştırma sınıf öğretmenin 17'si beklentilerinin kısmen gerçekleşmekte, 23'ü beklentilerinin gerçekleşmemekte olduğunu ifade etmişlerdir.



Şekil 5. Normal Sınıf Öğretmenleri İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi



Şekil 6. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenleri İçin Beklentilerin Gerçekleşmesi

Araştırmada elde edilen verilerle hipotezlerin sınanması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın birinci hipotezi “Kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların gelişimi sosyalleşme ve eğitim faktörleri altında toplanabilir” şeklindedir. Bu hipotezin sınanması amacıyla iki ana faktör altında 10 değişkenle (anket soruları) ölçme yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin aralarında ilişkilendirilmesi ve gruplandırılması ile değişkenin hangi faktör içine düştüğünü tespit için varyanslarının ortaklığını inceleyen faktör analizi yapılmıştır. Bulgular, sosyalleşme faktörünün altında “Birlikte Beden Eğitimi, Birlikte Müzik, Birlikte Resim ve El işi, Birlikte Etkinlik ve Birlikte Eğlenme” ile ilgili soruların; eğitim faktörünün altında ise “Formal Eğitim, Ayrı Sınıflarda Eğitim, Ayrı Okullarda Eğitim ve Birlikte Eğitim” ile ilgili soruların toplandığını göstermektedir. Acıma Duygusu ile ilgili sorunun her iki faktör grubuyla da ilişkilendirilebildiği tespit edilerek; “Zihinsel engelli çocuklar yardıma muhtaçtır.” yargısını taşıyan 1. soru faktör dağılımı dışında tutulmuştur. Ayrıca “Birlikte Eğitim”in, eğitim faktörü içerisindeki diğer sorularla ters ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Devirli (Rotated) Faktör Analizi

göstermektedir ki, “Birlikte Eğitim” değişkeninin eğitim faktörü üzerindeki etkisi kendisiyle aynı faktör altında toplanan diğer değişkenlere bağlıdır. ‘Birlikte Eğitim’ bağımsız değişkeni (“Birlikte Eğitim” ile ilgili soruya verilen yanıtlar), diğer bağımsız değişkenlerle birlikte sosyalleşme faktörünü .395 ve eğitim faktörünü -.642 düzeyde açıklamaktadır. Faktör analiziyle ilgili bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’ de gözlemlenmektedir.

Tablo 19. Rotated Component Matrix Testi

	Component	
	1	2
Formal Eğitim	.339	.484
Ayrı Sınıf	-.116	.788
Ayrı Okul	-.242	.729
Birlikte Beden Eğitimi	.690	-.324
Birlikte Müzik	.785	-.240
Birlikte Resim ve El işi	.786	-.238
Birlikte Etkinlik	.764	.044
Birlikte Eğlenme	.723	-.017
Birlikte Eğitim	.395	-.642

Tablo 20. Faktör Analizi Testi

	Yardıma Muhtaçtır	Yardıma Muhtaçtır	Birlikte Eğitim	Formal Eğitim	Ayrı Sınıf	Ayrı Okul	Birlikte Beden Eğitimi	Birlikte Müzik	Birlikte Resim ve El işi	Birlikte Etkinlik	Birlikte Eğlenme
Correlation	Yardıma Muhtaçtır	1.000									
	Birlikte Eğitim	.006	1.000								
	Formal Eğitim	.173	-.042	1.000							
	Ayrı Sınıf	.093	-.436	.166	1.000						
	Ayrı Okul	.035	-.484	.077	.481	1.000					
	Birlikte Beden Eğitimi	-.050	.415	.007	-.244	-.333	1.000				
	Birlikte Müzik	-.045	.374	.091	-.276	-.289	.601	1.000			
	Birlikte Resim ve El işi	-.041	.378	.064	-.251	-.292	.605	.729	1.000		
Sig (1-tailed)	Birlikte Etkinlik	-.003	.254	.118	-.107	-.164	.369	.468	.496	1.000	
	Birlikte Eğlenme	.106	.317	.162	-.127	-.239	.400	.405	.388	.558	1.000
	Yardıma Muhtaçtır										
	Birlikte Eğitim	.451									
	Formal Eğitim	.000	.198								
	Ayrı Sınıf	.029	.000	.000							
	Ayrı Okul	.237	.000	.058	.000						
	Birlikte Beden Eğitimi	.156	.000	.440	.000	.000					
Sig (1-tailed)	Birlikte Müzik	.181	.000	.033	.000	.000	.000				
	Birlikte Resim ve El işi	.205	.000	.096	.000	.000	.000	.000			
	Birlikte Etkinlik	.479	.000	.008	.015	.000	.000	.000	.000		
	Birlikte Eğlenme	.015	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.000	

Yapılan anket çalışmasına verilen yanıtlara dayanılarak tutumlarla ilgili hipotezlerin sınanması yoluna gidilmiştir. Araştırma hipotezleri merkezi yönelimlerin karşılaştırılması (independent/bağımsız) t testi yoluyla test edilmişlerdir. Ayrıca sosyalleşme ve eğitim faktörleri için genel indeks oluşturulması yoluna gidilmiştir⁸.

Araştırmada, kaynaştırma sınıfında eğitim gören normal çocuğa sahip aileler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin tutumlarının karşılaştırıldığı birinci hipotezle ilgili testler Tablo 23'de görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyalleşme faktörünü oluşturan değişkenlerden “Birlikte Beden Eğitimi” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, “Birlikte Müzik, Birlikte Resim ve El İşi, Birlikte Etkinlik ve Birlikte Eğlenme” konusunda tutumların farklı olmadığı; eğitim faktörünü oluşturan değişkenlerden “Birlikte Eğitim” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, “Formal Eğitim, Ayrı Sınıflarda Eğitim ve Ayrı Okullarda Eğitim” konusunda tutumların farklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, “Normal gelişim özellikleri gösteren çocuklara sahip ailelerle, zihinsel engelli çocuğa sahip aileler kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı farklı tutumlar göstermektedirler” şeklinde ifade edilen ikinci hipotez sosyalleşme ve eğitim faktörüyle ilgili olarak

⁸ *Sosyalleşme Genel İndeksi, araştırma gruplarının araştırmanın birinci hipotezinin test edilmesiyle belirlenen sosyalleşme faktörünün değişkenleri olan “Birlikte Beden Eğitimi, Birlikte Müzik, Birlikte Resim ve El işi, Birlikte Etkinlik ve Birlikte Eğlenme” sorularına verdikleri yanıt yüzdelерinin basit aritmetik ortalamasının alınması yoluyla oluşturulmuştur. Benzer bir şekilde Eğitim Genel İndeksi, araştırma gruplarının araştırmanın birinci hipotezinin test edilmesiyle belirlenen eğitim faktörünün değişkenleri olan “Formal Eğitim, Ayrı Sınıflarda Eğitim, Ayrı Okullarda Eğitim ve Birlikte Eğitim” sorularına verdikleri yanıt yüzdelерinin basit aritmetik ortalamasının alınması yoluyla oluşturulmuştur.*

doğrulanamamış; sosyalleşme ve eğitim genel indeksi dikkate alınarak null hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 21. Aileler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aile	% 32,11	% 52,49	% 5,84	% 8,05	% 1,08
Normal Çocuk Sahibi Aile	% 18,52	% 54,23	% 6,87	% 18,42	% 1,96

Tablo 22. Aileler İçin Eğitim Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aile	% 27,42	% 31,76	% 14,04	% 22,03	% 4,75
Normal Çocuk Sahibi Aile	% 29,46	% 34,68	% 9,79	% 22,36	% 3,71

Tablo 23. Normal ve Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Tutumlarının Karşılaştırılması

		N	Mean	T	df	Sig - 2 Tailed	Mean Dif.
Yardıma Muhtaçtır	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,29	-704	257	.482	-0,05
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	1,34				
Formal Eğitim	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	1,44	-405	255	.686	-0,04
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	203	1,49				
Ayrı Sınıf	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	53	2,57	2,421	254	.016	0,42
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	203	2,15				
Ayrı Okul	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	53	3,04	2,370	254	.019	0,45
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	203	2,59				
Birlikte Beden Eğitimi	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	2,05	-5,052	257	.000	-0,84
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	2,90				
Birlikte Müzik	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	2,13	-2,371	257	.018	-0,37
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	2,50				
Birlikte Resim Ve el işi	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,98	-2,555	257	.011	-0,40
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	2,38				
Birlikte Etkinlik	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	1,87	-0,935	256	.351	-0,11
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	1,99				
Birlikte Eğlenme	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,62	-1,626	257	.105	-0,18
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	204	1,79				
Birlikte Eğitim	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	2,74	-2,833	252	.005	-0,48
	Normal Çocuk Sahibi Aileler	200	3,22				

p ≤ .005

Araştırmada, normal sınıf öğretmenleri ile zihinsel engelli çocukların eğitim gördüğü kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin tutumlarının karşılaştırıldığı üçüncü hipotezle ilgili testler Tablo 26'de görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyalleşme faktörünü oluşturan değişkenlerde deneklerin tutumlarının farklılık göstermediği; eğitim faktörünü oluşturan değişkenlerden “Ayrı Sınıflarda Eğitim, Ayrı Okullarda Eğitim ve Birlikte Eğitim” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, “Formal Eğitim” konusunda tutumların farklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, “Normal sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı farklı tutumlar göstermektedirler” şeklinde ifade edilen üçüncü hipotez sosyalleşme faktörüyle ilgili olarak doğrulanamamış ancak eğitim faktörüyle ilgili olarak doğrulanmıştır. Sosyalleşme ve eğitim genel indeksi dikkate alınarak, sosyalleşme faktörü için null hipotez, eğitim faktörü için null hipotez red edilerek alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	% 14,68	% 60,39	% 8,40	% 12,4	% 4,13
Normal Sınıf Öğretmeni	% 16,08	% 49,56	% 9,12	% 20,44	% 4,80

Tablo 25. Öğretmenler İçin Eğitim Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	% 23,76	% 32,17	% 16,48	% 23,18	% 4,41
Normal Sınıf Öğretmeni	% 36,12	% 31,05	% 5,31	% 23,60	% 3,92

Tablo 26. Normal ve Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması

		N	Mean	T	df	Sig - 2 Tailed	Mean Dif.
Yardıma Muhtaçtır	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	1,49	0,350	172	.727	0,036
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	1,45				
Formal Eğitim	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	1,45	0,065	170	.948	0,00745
	Normal Sınıf Öğretmeni	119	1,45				
Ayrı Sınıf	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	2,52	4,292	170	.000	0,74
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	1,78				
Ayrı Okul	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	3,15	4,332	171	.000	0,83
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,32				
Birlikte Beden Eğitimi	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,55	-1,889	171	.061	-0,38
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	2,93				
Birlikte Müzik	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,43	-0,823	172	.411	-0,15
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,59				
Birlikte Resim ve el işi	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,21	-2,202	172	.029	-0,38
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,59				
Birlikte Etkinlik	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	2,15	-0,457	170	.648	-0,0712
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	2,23				
Birlikte Eğlenme	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,04	-0,358	172	.721	-0,0532
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,09				
Birlikte Eğitim	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	51	2,96	-3,507	168	.001	-0,62
	Normal Sınıf Öğretmeni	119	3,58				

p ≤ .005

Araştırmada, normal çocuğa sahip aileler ile normal sınıf öğretmenlerinin tutumlarının karşılaştırıldığı dördüncü hipotezle ilgili testler Tablo 29'da görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyalleşme faktörünü oluşturan değişkenlerden “Birlikte Eğlenme” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, diğer konularda tutumların farklı olmadığı; eğitim faktörünü oluşturan değişkenlerden “Ayrı Sınıflarda Eğitim ve Birlikte Eğitim” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, diğer konularda tutumların farklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, “Normal gelişim özellikleri gösteren çocuklara sahip ailelerle, normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı benzer tutumlar göstermektedirler” şeklinde ifade edilen dördüncü hipotez doğrulanmış; sosyalleşme ve eğitim genel indeksi dikkate alınarak null hipotez red edilmiştir.

Tablo 27. Normal Çocuklarla İlişkidekiler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Normal Çocuk Sahibi Aile	% 18,52	% 54,23	% 6,87	% 18,42	% 1,96
Normal Sınıf Öğretmeni	% 16,08	% 49,56	% 9,12	% 20,44	% 4,80

Tablo 28. Normal Çocuklarla İlişkidekiler İçin Eğitim Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Normal Çocuk Sahibi Aile	% 29,46	% 34,68	% 9,79	% 22,36	% 3,71
Normal Sınıf Öğretmeni	% 36,12	% 31,05	% 5,31	% 23,60	% 3,92

Tablo 29. Normal Çocuk Sahibi Aileler İle Normal Sınıf Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması

		N	Mean	T	df	Sig - 2 Tailed	Mean Dif.
Yardıma Muhtaçtır	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	1,34	-1,800	323	.073	-0,11
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	1,45				
Formal Eğitim	Normal Çocuk Sahibi Aile	203	1,49	0,515	320	.607	0,0423
	Normal Sınıf Öğretmeni	119	1,45				
Ayrı Sınıf	Normal Çocuk Sahibi Aile	203	2,15	2,956	321	.003	0,36
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	1,78				
Ayrı Okul	Normal Çocuk Sahibi Aile	203	2,59	1,981	322	.048	0,27
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,32				
Birlikte Beden Eğitimi	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	2,90	-0,208	322	.835	-0,0279
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	2,93				
Birlikte Müzik	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	2,50	-0,690	323	.491	-0,0868
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,59				
Birlikte Resim ve El işi	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	2,38	-1,715	323	.087	-0,21
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,59				
Birlikte Etkinlik	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	1,99	-2,375	322	.018	-0,24
	Normal Sınıf Öğretmeni	120	2,23				
Birlikte Eğlenme	Normal Çocuk Sahibi Aile	204	1,79	-3,213	323	.001	-0,30
	Normal Sınıf Öğretmeni	121	2,09				
Birlikte Eğitim	Normal Çocuk Sahibi Aile	200	3,22	-2,872	317	.004	-0,36
	Normal Sınıf Öğretmeni	119	3,58				

p ≤ .005

Araştırmada, kaynaştırma sınıfında eğitim gören zihinsel engelli çocuğa sahip aileler ile kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin tutumlarının karşılaştırıldığı beşinci hipotezle ilgili testler Tablo 32’de görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyalleşme faktörünü oluşturan değişkenlerden “Birlikte Eğlenme” konusunda deneklerin tutumlarının farklılık gösterdiği, diğer konularda tutumların farklı olmadığı; eğitim faktörünü oluşturan değişkenlerde ise tutumların farklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, “Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle kaynaştırma sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerine ve eğitimlerine karşı benzer tutumlar

göstermektedirler" şeklinde ifade edilen beşinci hipotez eğitim faktörü açısından doğrulanmış, sosyalleşme faktörü açısından doğrulanamamıştır. Sosyalleşme ve eğitim genel indeksi dikkate alınarak sosyalleşme faktörü için null hipotez, eğitim faktörü için null hipotez red edilerek alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 30. Zihinsel Engelli Çocuklarla İlişkidekiler İçin Sosyalleşme Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aile	% 32,11	% 52,49	% 5,84	% 8,05	% 1,08
Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	% 14,68	% 60,39	% 8,40	% 12,4	% 4,13

Tablo 31. Zihinsel Engelli Çocuklarla İlişkidekiler İçin Eğitim Genel İndeksi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Aile	% 27,42	% 31,76	% 14,04	% 22,03	% 4,75
Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	% 23,76	% 32,17	% 16,48	% 23,18	% 4,41

Tablo 32. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerle Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması

		N	Mean	t	df	Sig - 2 Tailed	Mean Dif.
Yardıma Muhtaçtır	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,29	-1,816	106	.072	-0,20
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	1,49				
Formal Eğitim	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	1,44	-0,67	105	.947	-
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	1,45				
Ayrı Sınıf	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	53	2,57	0,212	103	.833	0,0468
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	2,52				
Ayrı Okul	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	53	3,04	-0,479	103	.633	-0,12
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	3,15				
Birlikte Beden Eğitimi	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	2,05	-2,386	106	.019	-0,49
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,55				
Birlikte Müzik	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	2,13	-1,600	106	.113	-0,31
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,43				
Birlikte Resim ve El işi	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,98	-1,275	106	.205	-0,23
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,21				
Birlikte Etkinlik	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	1,87	-1,820	104	.072	-0,28
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	52	2,15				
Birlikte Eğlenme	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	55	1,62	-2,876	106	.005	-0,42
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	53	2,04				
Birlikte Eğitim	Zihinsel Engelli Çocuk Ailesi	54	2,74	-1,034	103	.303	-0,22
	Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni	51	2,96				

p ≤ . 005

V. 2. 2. Kaynaştırma Projesiyle İlgili Uzmanların Konuya Yönelik

Değerlendirmeleri

Araştırma kapsamında zihinsel engelli çocukların eğitim ve rehabilitasyonunda görev alan ve kaynaştırma projesinde daha önceden görev almış ya da halen görev almakta olan 27 uzmanla görüşölmüş ve bu kişilerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşım ve değerlendirmeleri tespit edilmiştir. Görüşölen uzmanların 7'si çocuk gelişimi, 7'si özel eğitim ve 13'ü rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında çalışmalarını yürötmektedir. Uzmanlara Ek-4'de verilmiş olan

çeşitli açık uçlu değerlendirme soruları yöneltilmiş ve alınan cevapların gruplandırılması yoluna gidilmiştir.

Görüşülen uzmanların 22'si Kadın ve 5'i Erkektir. Uzmanların yaş ortalaması 27'dir. Uzmanların % 92'si zihinsel engellilik ve özel eğitim alanında eğitim almış, (ön lisans ya da lisans sahibi) % 8'i ise bu alanda lisansüstü eğitim görmüş kimselerden oluşmaktadır.

Yapılan görüşmelerde uzmanlara ilk olarak, zihinsel engelli çocukların kişilerarası ilişkilerde ve grup içerisindeki başlıca problemleri sorulmuş; alınan yanıtlar çeşitli başlıklar altında gruplandırılmıştır. Konuyla ilgili uzmanların tespit ettikleri ilk iki problem araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Buna göre, uzmanlarca birincil problem olarak zihinsel engelli çocukların uyum (% 22,2) ve iletişimi başlatma (% 22,2) sorunları gösterilmiştir. İkincil problemler arasında sosyalleşme (% 29,2) ve kendini ifade etme (% 16,7) vurgulanmıştır. Uzmanlarca belirtilen birincil ve ikincil sorunlar Tablo 33 ve Tablo 34'de görülmektedir.

Tablo 33. Zihinsel Engelli Çocukların Birincil Problemleri (N= 27)

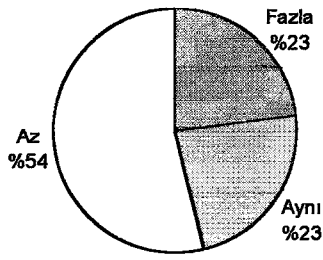
	Frekans	Yüzde (%)
Uyum	6	22,2
Kendini İfade Etme	4	14,8
Karşısındakini Anlama	1	3,7
Davranış Geliştirme	2	7,4
Kabul Görme	4	14,8
İletişimi Başlatma	6	22,2
Sosyalleşme	4	14,8
TOPLAM	27	100

Tablo 34. Zihinsel Engelli Çocukların İkincil Problemleri (N= 27)

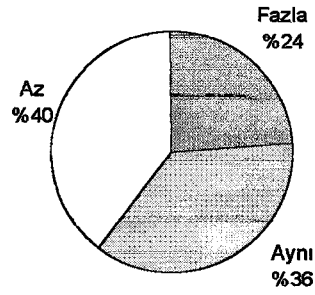
	Frekans	Yüzde (%)
Uyum	1	4,2
Kendini İfade Etme	4	16,7
Çekingenlik	3	12,5
Davranış Geliştirme	3	12,5
Kabul Görme	2	8,3
İletişimi Başlatma	2	8,3
Sosyalleşme	7	29,2
Saldırganlık	2	8,3
TOPLAM	24	100,0
Cevap Vermeyenler	3	

Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuğa sahip ailelere dönük yaklaşımının nasıl olması gerektiğini öğrenmek için sorulan ikinci soruya yanıt veren uzmanların % 26,9'u öğretmenin aile ile işbirliği yapması, % 19,2'si öğretmenin anlayışlı olması, % 15,4'ü öğretmenin aileleri sosyal açıdan destekleyici olması, % 11,5'i öğretmenin aileyi eğitici olması, % 7,7'si öğretmenin sorun çözücü olması, % 7,7'si öğretmenin ilgili olması, % 7,7'si öğretmenin gerçekçi olması ve % 3,8'i öğretmenin bilgilendirici olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Zihinsel engelli çocuklara okullarda verilen formal (ayrışık ya da kaynaştırma) eğitimin yeterli olup olmadığının sorulduğu üçüncü soruya cevap veren 26 uzmandan 3'ü kısmen yeterli bulduğunu, 23'ü yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki zihinsel engelli çocuklarla ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle iletişimlerinin, normal çocuklar ve normal çocuğa sahip ailelerle karşılaştırıldığında ne derecede farklılık gösterdiğini ölçmeyi amaçlayan dördüncü ve beşinci sorulara uzmanların verdikleri yanıtlar Şekil 7 ve Şekil 8'de görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Diğer Çocuklarla Karşılaştırıldığında Zihinsel Engelli Çocuklarla İletişimi



Şekil 8. Öğretmenlerin Diğer Ailelerle Karşılaştırıldığında Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerle İletişimi

Kaynaştırma projesi hakkındaki görüşlerinin sorulduğu altıncı soruya yanıt veren uzmanların cevapları gruplandırılarak; görüşleri ele alınmıştır. Soruya verilen yanıtlar arasında kaynaştırmanın bireysel eğitim programlarıyla desteklenmesi gerektiği ilk sırada (% 25,9) gelmektedir. Uzmanların % 18,5'i zihinsel engellilik konusunda toplumsal bilinç oluşturulması, % 18,5'i kaynaştırma sınıflarının mevcudunun azaltılması, % 18,5'i okulların fiziki koşullarının zihinsel engelli çocuklara uygun hale gelmesi, % 14,8'i kaynaştırma eğitiminin günlük yaşamla uyumlu hale gelmesi ve % 3,7'si de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazır hale gelmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

VI. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri ve eğitimleri pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Engelli çocukların ve ailelerinin toplumsal çevreleriyle ilişki kurma, sürdürme ve geliştirme gibi iletişim problemleri, sorunun bir boyutunu oluştururken; bu çocukların eğitim programlarına dahil olamamaları, dahil olan çocukların ise niteliksel ve niceliksel açıdan yetersiz eğitim görmeleri, sorunun diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocukların yaşadıkları iletişim problemlerini çözümleyebilmeleri ve eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri amacıyla kaynaştırma programlarının gerekliliği ve işlerliği varsayımından hareket edilerek; ampirik bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

İncelemeye yönelik genel bir değerlendirme ortaya koymadan önce, unutulmaması gereken bir nokta engellilik konusunun toplumsal boyutudur. Dünya genelinde zihinsel engelli olarak yaşamlarını sürdürmeye çalışan milyonlarca birey bulunmaktadır. Engellileri destekleyici, onların sorunlarını çözümleyici pek çok faaliyet gerçekleştirilmesine karşın, gelişmiş ülkelerde dahi, sorunun toplumsal yaşam biçiminin bir uzantısı olarak görülmediği gözlemlenmektedir. Bu incelemenin katkı sağlamayı hedeflediği nokta, engelli ve normal gelişim gösteren bireylerin küçük yaşlardan ya da en azından eğitimlerinin başlangıcından itibaren bir arada yaşayarak, ilişki kurarak, iletişime girerek ve iletişimlerini karşılıklı sevgi ve saygı çerçevesinde yürüterek; kısaca günlük yaşamı deneyimleyerek ve karşılaştıkları

sorunları birlikte çözümleyerek kaynaşmalarının ve sosyal bütünleşmelerinin sağlanmasıdır.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan bu hareket noktasına bağlı kalınarak, yapılan incelemeye yönelik çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur:

Değerlendirmenin kuramsal boyutunu çalışmada ele alınan “tutum” kavramı oluşturmaktadır. Zihinsel engelli çocuğun iletişimde bulunduğu sosyal çevrenin belli bir davranışta bulunmasını önemli ölçüde etkileyen tutumların, genellikle sözselsel ifadeler yoluyla belirlenmesine karşılık; bu tarz bir yaklaşım her zaman gerçek tutumun tespitini sağlamamaktadır. Bu nedenle tutum, ancak sözselsel ifadenin bireyin dışı vurulan davranışlarıyla paralellik göstermesi halinde gerçek anlamını bulmaktadır. Kişinin zihinsel engellilerin sorunlarını benimsemiş, onları destekleyici ve onlarla birlikte harekete geçmeyi amaçlayan sözselsel ifadeler kullanması, onun gerçek tutumunu göstermemektedir. Tutumun gerçek olduğu ancak, kişinin, zihinsel engellilik konusunda sergileyeceği davranışlarla beraber anlaşılabilir. Kişi, davranışının sonuçlarının (varsa doğuracağı sorunların) farkında olarak ve davranışının sorumluluğunu yüklenerek (risk alarak), sözselsel ifadesiyle uyumlu davranışlar sergilediği takdirde, eğilimleri, gerçek tutumlarını yansıtmaktadır. Sözselsel ifadeden öteye geçmeyen tutumlar sergileyen birey ise, davranışının günlük yaşamda varsa doğuracağı sorunların ve üstlenmesi gereken riskin farkına vararak tutumlarını değiştirmekte; açıklamalarıyla gerçek tutumu farklı hale gelmektedir. “Diğer bir deyişle, insan tutarlılığa ihtiyaç duymakta ve bilme/kavramasındaki tutarsızlıkları ortadan kaldırmak için tutumlarını değiştirmektedir” (Katz, 1972:17).

Zihinsel engellilerin sorunları karşısında bir şeyler yapılması gerektiğini belirten, engellilik konusunda çözümleyici davranışlar sergileyen zihinsel engelli

çocuğa sahip aileler ile kendilerini hiçbir koşulda engelli çocuk aileleriyle bir tutmayan normal çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımları arasında farklılık olması, her iki grubun da farklı tutumlar sergilemeleri doğaldır. Ancak bu tezde de görüldüğü gibi normal çocuğa sahip ebeveynler kaynaştırma eğitime yönelik destekleyici ve olumlu ifadeler kullanmaktadırlar. Bu sözsel ifadelerin davranışa yansımaları ve engelli çocukların sorunlarının toplumca benimsenmesi ise araştırma ve gözlemlerle desteklenememektedir. Normal çocuğa sahip aileler, ayıplanma korkusu, ahlak kuralları, yasal koşullar gibi nedenlerle kaynaştırma eğitime yönelik olumlu ifadelerde bulunmakta, ancak bu ifadeler davranışlara yansımamaktadır. Bu noktada pozitivist-işlevselci psikososyal kuramlarda (Heider, Festinger, Newcomb) sıklıkla vurgulanan bir uyumsuzluk durumu ortaya çıkmaktadır. İşte bu tutum-davranış uyumsuzluğundan dolayı, normal çocuğa sahip ailelerin zamanla olumlu sözsel ifadelerden dahi vazgeçerek, kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlar sergilemeleri beklenebilir. “Tutumlarda en büyük uyumsuzluk, inanç ve davranışlarda en büyük değişiklikle sonuçlanır” (Katz, 1972:18).

Egemen sosyal normlardan kendini soyutla(yama)maksızın çevresini yorumlamaya çalışan insanların gözünde zihinsel engelli çocuklar bir problem olmaktan öteye gidememektedirler. Bu tarz bir problem algılaması, beraberinde durum tespitini ve yapılabilirliklerin ortaya konulmasını değil; problemin görmezden gelinmesini doğurmaktadır. Engelli çocukların sorunlarını kabul etme, onlarla ve aileleriyle iletişime girme, sosyal ve yasal sorumlulukların üstlenilmesi ile mümkündür. Zihinsel engelli çocukların sosyal açıdan kabulü ve diğer çocuklarla eşit yasal haklara kavuşmaları; ancak sosyal örgütlenme biçimindeki eksiklik ve

yanlılıkların düzeltilmesi ve bütün boyutlarıyla toplumsal çevrelerinin entegrasyona uygun bir iş yapış biçimi kazanmasıyla mümkündür.

Yönteme ilişkin değerlendirme “ölçme ve ölçeklendirme” konusundadır. Zihinsel engelli çocukların sorunlarının kaynaştırma eğitimi kapsamında ele alındığı bu incelemede, ailelerin ve öğretmenlerin tutumları 5 kademeli ölçekle ifade edilen tepkilerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Değişkenlere yönelik göreceli durumların belirtildiği kademeli ölçeklerin arasında bir mesafe/aralık bulunmaması tutumların tespit edilmesinde karşılaşılan zorlukların başında gelmektedir. Araştırma nüfusunun belirli olmaması/bilinmemesi ise ölçeklendirmeye yönelik bir sorun oluşturmaktadır. Kaynaştırma eğitimi gören zihinsel engelli çocuklardan hareketle bir nüfus oluşturulması çabası zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda 1 veya 2 eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciye karşılık, 55-65 arasında normal gelişim gösteren çocuk yer almaktadır. Ülkemizdeki uygulamalarda çoğunlukla kaynaştırma sınıf mevcudunun az olmasına yönelik eğitsel düzenlemeler göz ardı edilmekte ve kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim hizmetleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ankara ili kapsamında yürütülen bu çalışmada, çocukları kaynaştırma sınıflarında eğitim gören yaklaşık 1200 zihinsel engelli çocuğa sahip ailenin bulunduğu tahmin edilmektedir. Benzer bir şekilde yaklaşık 100 kaynaştırma sınıf öğretmenine karşılık aynı okullarda görev yapan 25.000’e yakın normal sınıf öğretmenin bulunduğu tahmin edilmektedir. Araştırma nüfusunun ve bu nüfustan hareketle oluşturulacak olan örneklem çerçevesinin tez kapsam ve sınırlılıkları açısından büyüklüğü ve erişilmezliği (maddi olanaksızlık ve zamansal kısıtlılık sebebiyle) yöntem bölümünde belirtildiği şekilde bir örneklem

çerçevesi oluşturulmasına yol açmıştır⁹. Örneklemin temsili olmaması genelleştirme yapılmaması sonucunu doğurmuştur.

Araştırmanın bulgularına yönelik değerlendirme iki kısma ayrılabilir. Araştırma sorusuna bağlı olarak gerçekleştirilen niteliksel incelemede, kimi gelişmiş ülkelerde (ABD, Danimarka, Kanada) kaynaştırma programlarının ayrışik eğitim sürecine kıyasla tercih edilmekte olduğu, zihinsel engelli çocukların eğitiminde geline en son aşama olarak nitelendirildiği ve bu çocukların yasal haklarını koruyan bir düzenleme olarak tanımlandığı tespit edilmiştir. Kimi gelişmiş ülkelerde (İngiltere, Fransa, Almanya) ise kaynaştırma programlarının ayrışik eğitim ilkesinden vazgeçilmeksizin destekleyici bir unsur olarak tanımlandığı ve zihinsel engelli çocuklara yönelik yasal düzenlemelerdeki gelişmelere karşılık sosyal açıdan ayrımın devam ettiği saptanmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde (Tanzanya) ve ülkemizde ise kaynaştırma eğitiminin yasal düzenleme olarak kabul edilmesine rağmen pratiklere dökülmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alanına ayrılan kaynakların yetersizliği, zihinsel engellilik konusunun toplumsal kabul görmemiş olması, bu konuda uzmanlaşmış bir kadronun bulunmaması ve mekansal örgütlenmedeki sorunlar uygulamanın etkinliğini tartışılır hale getirmektedir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli çocukların çalışma alanlarında kullanılmaları/sömürülmeleri de hedeflenen amacın (zihinsel engelli çocukların toplumla bütünleşmesi) çarpıtılmasına neden

⁹ Araştırma nüfusunun kesin bilinemezliğinin bir yana bırakılması halinde dahi örneklem kesrinin % 1 olarak alınması, çocukları kaynaştırma sınıfında eğitim gören yaklaşık 12 zihinsel engelli çocuk ebeveyni ve 750 normal çocuk ebeveyni ile görüşme yapılmasını gerektirmektedir. Aynı örneklem çerçevesi 10 kaynaştırma sınıf öğretmeni ve yaklaşık 250 normal sınıf öğretmeni ile görüşülmesini gerektiriyorsa de; yalnızca 12 zihinsel engelli çocuk ebeveynine ve 10 kaynaştırma sınıfı öğretmenine anket uygulanması çalışma hedefine uygun değildir. Örneklem çerçevesinin % 1'den fazlasına genişletilerek örnek alınması ise erişilmesi gereken sayının büyüklüğü, maddi imkansızlık ve Ek-4'te belirtilen Ankara Valiliği'nin 40 gün süreli izni nedeniyle mümkün olamamaktadır. Bu durum yöntem bölümünün açıklandığı şekilde örneklem çerçevesinin oluşturulmasına yol açmıştır.

olmaktadır. Toplum içerisinde kendi başlarına yaşamlarını sürdürmeleri ve bağımsızlıklarını kazanmaları için ekonomik faaliyetlerde yer almaları gereken zihinsel engellilerden faydalanılması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Ülkemizde yasal düzenlemelerin sosyal koşullar göz ardı edilerek, gelişmiş ülkelerden aktarılmış olması uygulamadaki başarısızlığın nedenleri arasında sıralanabilir. Kaynaştırma programlarının işlerliğinde belirleyici bir konuma sahip olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların tespiti, bu çocukların aileleri ile ilişkiye geçilerek işbirliği yoluna gidilmesi, okul yönetimi-öğretmen-aile arasında koordinasyonun sağlanması ve zihinsel engelli çocuğun toplumsal çevresi tarafından kabulü sürecinde üstlenmeleri gereken hizmetleri yerine getirmemeleri sorunlara yol açmaktadır. Özellikle son yıllarda, ülkemizde “Engellilerden Sorumlu Devlet Bakanlığı” kurulması tartışmaları hizmetlerin tek elden koordinasyonunun sağlanması hedefine yöneliktir. Ancak sorunun toplum genelinde benimsenmemesi ve zihinsel engelli çocukların da haklarının olduğunun kabul görmemesi “hizmetlerin uyumu” tartışmalarını gereksiz ve geçersiz kılmaktadır.

Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programlarıyla eğitimleri sürecinde öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar önem kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitime uygun bir uzman kadronun bulunmaması, çocuklara yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerindeki yetersizlikler ile öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencileri ve ailelerini kaynaştırma programlarına hazırlama konusunda gerekli eğitsel donanıma sahip olmamaları kaynaştırma eğitiminden beklenen başarının önündeki engellerdir.

Araştırmanın niceliksel incelemesi kapsamında ise sınanan 5 farklı hipotezi değerlendirebiliriz. Tez çalışması kapsamında ailelere ve öğretmenlere yapılan anketlerde yöneltilen 10 sorunun iki faktör altında toplanmasını ölçmeyi amaçlayan birinci hipotezde sosyalleşme faktörü altında 5 değişken (Birlikte Beden Eğitimi, Birlikte Müzik, Birlikte Resim ve El işi, Birlikte Etkinlik ve Birlikte Eğlenme) eğitim faktörü altında 4 değişken (Formal Eğitim, Ayrı Sınıflarda Eğitim, Ayrı Okullarda Eğitim ve Birlikte Eğitim) toplanmıştır. Acıma duygusunu ölçmeye yönelik olan 1. sorunun her iki faktör içerisinde de yer bulması faktör gruplarının dışında tutulmasına yol açmıştır. Bulgular, ilk sorunun niceliksel inceleme açısından gereksizliğini (tüm deneklerin % 98,2'si zihinsel engelli çocukların yardıma muhtaç olduğunu savunmaktadır) ve 9 değişkenin faktörler altında toplandığını belirleyerek gelecekte yapılacak olan araştırmalara da katkı sağlamıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezi zihinsel engelli çocuk sahibi aileler ile normal çocuk sahibi ailelerin kaynaştırma eğitimine yönelik farklı tutumlar sergileyecekleri yönündedir. Bu hipoteze yönelik olarak yapılan testler sonucunda null hipotez kabul edilmiş ve alternatif hipotez reddedilmiştir. Normal çocuk sahibi ailelerin kaynaştırma programları aracılığıyla kendi çocukları ile zihinsel engelli çocukların birlikteliğine yönelik olumlu ifadeler sergilemelerine karşılık günlük yaşamdaki yaklaşımlarının bunun tersi bir durum sergilediği gözlemlenmektedir. Çocuklarının zihinsel engelli çocuklarla ilişki kurmalarına, aynı sosyal ortamları paylaşmalarına ve iletişime girmelerine karşı çıkan normal çocuk sahibi ailelerin, okul yönetimlerine baskı uygulayarak kaynaştırma sınıflarındaki eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocukların ayrıışık-özel eğitim sınıfına gönderilmesini istedikleri dahi görülmektedir. Bu davranış biçiminde egemen toplumsal ideolojinin önemli düzeyde etkisi

bulunmaktadır. İkinci hipoteze yönelik testlerde normal çocuk sahibi ailelerin % 40,19'unun birlikte beden eğitime karşı olumsuz tutumlar sergilemeleri ve bu değişken için zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin tutumlarıyla (% 10,9'u karşı çıkmaktadır) aralarında anlamlı bir farklılık bulgulanması (.000 düzeyde -0.84) ile yine normal çocuk sahibi ailelerin % 54'ünün birlikte eğitime karşı çıkması ve zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin tutumlarıyla (% 33,32'si karşı çıkmaktadır) aralarında anlamlı bir farklılık (.005 düzeyde -0.48) bulgulanması; normal çocuğa sahip ailelerin sosyal ve eğitsel birlikteliğe karşı tutumlar içinde olduklarının örtük bir ifadesidir. Diğer değişkenler açısından tespit edilen benzerlikler kuramsal yaklaşımda açıklandığı gibi normal çocuk ebeveynlerinin tutumlarının sözel ifadeden öteye gitmemesi ya da gerçeği yansıtmaması ile ilişkilendirilebilmektedir. Böyle bir değerlendirmeye varılmasının sebebi, toplum olarak zihinsel engellilik konusunun benimsendiğine dair bir gözlemde bulunulmamış olmasıdır. Ülkemizde yaşayan pek çok insanın gözünde zihinsel engelliler yük olarak görülmekte ve bu durum farklı biçimlerde ifade edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezini ölçmek amacıyla yapılan testler sonucunda kaynaştırma sınıfı öğretmenleri ile normal sınıf öğretmenlerinin sosyalleşme faktörü açısından benzer tutumlar sergiledikleri, eğitim faktörü açısından ise farklı tutumlar içinde oldukları bulgulanmıştır. Zihinsel engellilik konusunu deneyimleyerek yaşayan, zihinsel engelli çocukların aileleri ile iletişim içinde olan (normal ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle iletişimlerinin dengeli olduğu uzmanlarca cevaplanan değerlendirme sorularından ortaya çıkan) kaynaştırma sınıfı öğretmenleri eğitsel açıdan kendilerini sorunun bir parçası olarak görmekte; ancak sosyal açıdan toplumsal yapının etkisi altında kalarak aynı tutumu sürdürememektedirler. Normal

sınıf öğretmenlerinin ise % 69,74'ü birlikte eğitime karşı çıkmakta (ki bu oran kaynaştırma sınıf öğretmenlerinde yalnızca % 31,37'dir) ve eğitsel açıdan kendileri için ek sorumluluk ve risk getireceklerine inandıkları zihinsel engelli çocukların entegrasyonuna olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Araştırmanın dördüncü hipotezi kaynaştırma sınıflarında eğitim gören normal çocuk sahibi aileler ile normal sınıf öğretmenlerinin tutumlarının benzerliği yönündedir ve null hipotez sosyalleşme ve eğitim faktörleri açısından reddedilmiştir. Normal çocuk sahibi ailelerin % 28'i, normal sınıf öğretmenlerinin ise % 22,68'i kaynaştırma sınıflarında zihinsel engelli çocuklar ile normal çocukların birlikte eğitim görmelerini desteklemekte ve beklendiği üzere her iki grubun da büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutumlar sergileyerek, toplumsal sorumluluk almaktan kaçındığı bulgulanmaktadır.

Araştırmanın beşinci hipotezi kaynaştırma sınıfı öğretmenleri ile bu sınıflarda eğitim gören zihinsel engelli çocuk ebeveynlerinin benzer tutumlar sergileyecekleri yönündedir. Sosyalleşme faktörü açısından bulgularan farklılığa karşılık eğitim faktörü açısından bulgularan benzerlik, kaynaştırma sürecinde bir noktaya dikkatimizi çekmektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenin eğitim konusunda üzerine düşen görevi yapmayı kendine amaç edinmesi ile zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin çocuklarının daha iyi eğitim almalarını istemesi birbiriyle uyumlu bir süreç yaratmaktadır. Ancak toplumsal yapının baskısı altındaki kaynaştırma sınıfı öğretmeni aynı tutumu sosyalleşme açısından sergileyememekte ve zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin sosyal gelişimi destekleyici yardım isteklerine cevap verememektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin % 16,53'ü bu çocukların

sosyalleşmelerine olumsuz yaklaşırlarken; zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde bu oran yalnızca % 9,13'dür.

Niceliksel incelemeye yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, zihinsel engelli çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları pek çok problemin sosyalleşme ve eğitim faktörleri altında toplanabileceği; zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının sosyalleşmesi ve eğitim görmeleri konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları; zihinsel engelli çocukların eğitim sürecinde görev alan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, çocukların eğitimi konusunda olumlu bir tutuma sahip olmalarına karşın sosyalleşmeleri konusunda olumsuz tutumlar sergiledikleri ve kaynaştırma sınıfında eğitim gören normal çocukların aileleri ile okullardaki diğer sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların eğitimi ve sosyalleşmeleri konularında olumsuz tutumlara sahip oldukları bulgulanmıştır.

Yapılan literatür taraması göstermektedir ki, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma programları yoluyla eğitim görmeleri konusunda teorisyenler ve uygulayıcılar arasında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Hulek'e göre (1984), özellikle Avrupa'da 1970'lerde tartışılan, zihinsel engelli çocukların her koşulda eğitim programları yoluyla toplumsal yaşama entegre edilmeleri çabasının doğru ve geçerli bir yaklaşım olup olmadığıdır. Sosyal normların ve kişisel tutumların zorlanarak kaynaştırma programlarının uygulanmasının sürecin başarısını tartışılır hale getirdiğini; bireysel eğitim programları ile desteklenen zihinsel engelli çocukların özel eğitim görmelerinin yeterli olduğunu belirten uygulayıcılar, entegrasyonun her zaman denenmemesi gerektiğini savunmuşlardır (DPT, 1992). *"Kaynaştırma programlarının kabul görmesinin ve gelişiminin yavaş olması, zihinsel engelli çocukların kamuoyuna, otoritelere ve sosyal gruplara yanlış ve yetersiz tanıtımından*

kaynaklanmaktadır. Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimlerinde vurgulanan, kullanılan metot ve araçların "özel"liğidir. Ancak 'özellik' vurgulanarak, ne derecede nesnel olunabilir ki?" sorusuna yanıt arayan Hulek (1984:66) ise, sosyal entegrasyondan kaçınan ve özel eğitimi savunan uygulayıcıları eleştirmektedir. Kaynaştırma programları, uygulayıcıların yaklaşımının aksine, sadece zihinsel engelli çocuğun ve ailesinin değil; aynı zamanda onunla ilişkiye giren diğer çocukların, öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanlarının ve sosyal çevrenin de ihtiyaçlarını karşılamakta ve önyargılarını ortadan kaldırmaktadır (Jones, 1984). Bu tezin bulguları da incelendiğinde gözlenen olgu, olumsuz toplumsal yargıların ve bireysel tutumların değişiminde kaynaştırma programlarının etkinliği önem kazanmaktadır. Soruna bütüncül yaklaşan bir yasal düzenleme ve zihinsel engellilik konusunun toplumsal kabulü ile kaynaştırma programlarının işlerliğe kavuşması ve zamanla zihinsel engellilere yönelik olumsuz tutum ve yargılardan sıyrılması beklenebilir (Eripek, 1991). Ancak salt baskı grupları oluşturularak, zihinsel engelli bireylerle ilgili konularda, engelli bireylerin haklarını savunan yasal düzenlemeler yapılması yeterli değildir. Sorun, zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin, yasal ve sosyal haklarına sahip çıkabilecekleri ve toplum genelinde kabul görecekları ortamın sağlanmasıdır. Ülkemizde ve diğer gelişmekte olan ülkelerde zihinsel engelli bireylerin kabul görmemeleri, ilişkilerinde sorunlarla karşılaşmaları ve sosyal yaşamın etkileşiminden uzak kalmaları, zihinsel engellilere yönelik sosyal norm ve kişisel tutumlardaki olumsuzluktan kaynaklanmaktadır.

Kaynaştırma programlarının işlerliğinde eğitim sistemimizde görev alan kişilerin yaklaşımı önem kazanmaktadır. Kaynaştırma programlarının etkinliğinde belirleyici rol oynayan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında eğitim gören

normal çocukların ailelerini konu hakkında bilgilendirmeleri, olumsuz tutumlara sahip aileleri ikna etmeleri önemli bir husustur. Ayrıışık eğitime tepki göstermeyen - hatta çoğunlukla olumlu tutumlar sergileyen - bu aileler, çocuklarının zihinsel engelli çocuklarla etkileşiminin ve iletişiminin başlamasıyla birlikte kaynaştırma programlarına yönelik olumsuz yaklaşımlar sergilemektedirler (Mamak RAM, 1999). Öğretmenlerin, zihinsel engelli çocuğu sınıfa ve diğer çocukların ailelerine kabul ettirebilmesi için ise öncelikle eğitsel ve sosyal açıdan zihinsel engelli çocuğun sorumluluğunu üstlenebilmeleri gerekmektedir. Yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar (Larivee, 1981; Larivee ve Cook, 1979; Mandell ve Strain, 1978) ile ülkemizde yapılan araştırmalar (Diken, 1998; Uysal, 1995) kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmeninin yaklaşımı üzerinde okul mevcudu, sınıf mevcudu, organizasyon ve donanım (araç-gereç) desteği ile hizmet içi eğitim ve bilgilendirmenin önemli olduğunu göstermektedir. Ankara ili Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde kaynaştırma eğitimi konusunda yapılan iki araştırma, kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği sınıfların kalabalıklığını ve donanım eksikliğini ortaya koymaktadır. Kaynaştırma programlarına dahil olan zihinsel engelli çocukların % 87,76'sının 30'dan fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda (Yenimahalle RAM, 1999) ve % 50'ye yakınının 50'den fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda (Mamak RAM, 1999) eğitim gördüğü bulgulanmıştır. Sınıf mevcudunun yoğunluğu, kaynaştırma eğitiminin başarısını ve kaynaştırma sınıf öğretmeninin zihinsel engelli çocukla ilişkisini ve çocuğun sorunlarını benimsemesini etkilemektedir. Kaynaştırma sınıf öğretmenleri, zihinsel engelli çocukların ancak % 34,70'inin M.E.B. Kaynaştırma Genelgesi'ne (1988/11) uygun biçimde eğitim gördüklerini (Yenimahalle RAM, 1999) ve kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda hizmet içi eğitim ve bilgilendirmenin yapılmadığını

(Mamak RAM, 1999) belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitsel ve organizasyonel sorunlarla karşılaşmalarına rağmen, bu tezin niceliksel inceleme kısmında bulgulandığı üzere, kaynaştırma sınıfı öğretmenleri eğitim alanında üzerlerine düşen sorumluluğu üstlenmektedirler. Sosyal normların ve zihinsel engellilik konusunda topluma egemen olmuş yaklaşımın etkisi ise zihinsel engelli çocukların kaynaştırma sınıfı öğretmenlerince dahi sosyal açıdan kabul edilmemelerine yol açmaktadır. Bu durum kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarındaki normal çocukların ailelerini etkileme ve yönlendirme imkanını ortadan kaldırmaktadır. Zihinsel engellilik konusu bütün boyutlarıyla tartışılmadığı ve sosyal yaşamın içinde bir sorun olarak ele alınmadığı sürece değişimin güçlüğü ortadadır.

Gelişmiş ülkelerde (ABD, Avustralya) son yıllarda yaygınlaşan ailelerin eğitimi, okulda, kaynaştırma sınıfında verilen eğitimin günlük yaşamda sürdürülmesini sağlamak içindir. Uygulamalar, zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip ailelerin okuldaki etkinlikleri izlemelerinin ve doğrudan uygulamaya katılmalarının önemini göstermektedir (DPT, 1992:278). Ancak ülkemiz koşullarında gerek aile-okul işbirliğinin yeterince sağlanamaması, gerekse kaynaştırma sınıfında eğitim gören normal çocuğa sahip ailelerin engellilik konusunu benimsememiş olmaları ailelerin eğitimi yaklaşımını yetersiz kılmaktadır. Zihinsel engelli çocukların aileleriyle ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerinden daha da önemli olan nokta, her iki kesimin de egemen toplumsal ideolojiye olan bağımlılığıdır. Zihinsel engelli çocukların toplumsal çevreleriyle ilişki ve iletişimlerinde karşılaştıkları problemleri ve kaynaştırma eğitiminin işlevliği sorununu, engellilik konusundaki egemen kültür tümüyle değişmedikçe, bu tarz uygulamalarla çözümlenmek olası değildir.

Sosyal bir varlık olan insan, bir toplum içerisinde varlığını sürdürürken; içinde bulunduğu bütünü bir parçası olarak, toplumun geliştirdiği çeşitli davranış kalıplarını yansıtmaktadır. Zihinsel engelli çocukların sosyalleşme ve eğitim konularında yaşadıklarının iletişim kaynaklı bir sorun olduğu ve bu çocuklar ile ailelerinin problemlerinin, onlarla iletişime girilerek, onları toplumsal yaşama-bireysel kimliklerini göz ardı etmeksizin- entegre ederek çözülebileceği unutulmamalıdır. Toplumsal dayatmalar, sosyal normlar ve egemen ideoloji bu sorunun görmezden gelinmesine; bu soruna yönelik toplumsal bir bilincin oluşturulmamasına ve kaynakların sorunu çözümlemeye yönelecek biçimde kullanılmamasına neden olmaktadır. Soruna çözüm olarak sunulan günlük ve geçiştirmeci politikalar ise engellilik konusu kültürümüzün anlamlı bir parçası haline gelmediği için yetersiz kalmaktadır. Entegrasyon konusuna özel ve kamusal alanda doğal bir olgu olarak yaklaşılmadığı sürece engelli çocukların gereksinimleri giderilmeyecektir. Zihinsel engelli çocuklara yönelik toplumda gözlemlenen olumsuz ve önyargılı davranışlar gerek zihinsel engelli çocukların gerekse normal gelişim gösteren çocukların iletişim ve etkileşimlerinin önüne bir set çekmektedir.

Zihinsel engelli çocukların iletişim sorunlarının giderilmesi her şeyden önce normal gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki farklılıklardan çok benzerliklerin vurgulanması ve yaygın problemlerin çözümünde her iki grubun birbiriyle etkileşiminin sağlanmasıyla mümkündür. Eğitim ile sosyalleşmenin iletişim olgusu odağındaki birlikteliği; kaynaştırma eğitimindeki sorunların ortadan kalkmasıyla beraber zihinsel engelli çocukların toplumsallaşma sürecinin de önünün açılacağını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. F., (1995), **Ergenliği Anlamak**, Yayına Hazırlayan ve Çev. Bekir Onur, Ankara, İmge Yayınevi.
- Adler, A., (1997), **Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar**, Çev. Kamuran Şipal, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Akçakın, M., (1996), "Zeka Gerilikleri", **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ders Kitabı**, I. Sayıl (ed.) içinde, Ankara, Antıp Yayınları, s. 587-599.
- Akıncı, A., (1991), Öğretilabilir Düzeyde Zihinsel Özürlü Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Eğitim Hedefleri İle İlgili Düşüncelerinin Araştırılması, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- Aksütoğlu, O., (1997), İlkokul Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Karşı Tutumu, İzmir, Ege Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alemdar, K. ve İ. Erdoğan, (1998), **Başlangıcından Günümüze İletişim Kuram ve Araştırmaları**, Ankara, MY Yayınları.
- Allen, K. E., (1992), **The Exceptional Child: Mainstreaming in Early Childhood Education**, NY, Delmar Pub. Inc.
- Anastasi, A., (1976), **Psychological Testing**, NY, MacMillan Pub.
- Artı Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi, (1999 15 Mayıs-17 Temmuz),
1. Etkileşimli Aile Eğitimi Seminerleri, Ankara.
- Bailey, D. B., (1994), "Working with Families of Children with Special Needs",
Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs, M. Walery ve J. S. Wilbers (ed.) içinde, Washington DC,

- National Association for the Education of Young Children, s. 31-43.
- Baumgartner, B., (1975), **Helping Every Trainable Mentally Retarded Child**, NY, Columbia University Teachers College Press.
- Baymur, F., (1978), **Genel Psikoloji**, İstanbul, İnkılap Basımevi.
- Baysal, N., (1986), "Zeka Özürlü Çocukların Dil Gelişimleri ve Eğitimleri", **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**, Ş. Bilir (der.) içinde, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, s. 131-139.
- Bieshevvel, S., (1959), "The Nature of Intelligence: Some Pratical Implications of its Measurement", **Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology**, J. W. Berry ve P. R. Dasen (ed.) içinde, London, Methuen, s. 221-224.
- Bilgin, N., (1996), **İnsan İlişkileri ve Kimlik**, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Bilir, Ş., (1986), "Özürlü Çocukların Erken Tanısı ve Eğitimi", **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**, Ş. Bilir (der.) içinde, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, s. 1-44.
- Blackwell, R. B., (1972), "Study of Effective and Ineffective Teachers of the Trainable Mentally Retarded", **Disertation Abstracts**, Vol. 33, s. 137-142.
- Brimblecombe, F., (1982), "Handicapped Children: Family and Community Support", **Child Health Vol. 1**, M. Manciaux (ed.) içinde, Basel, Karger Pub., s. 133-138.
- Chandler, P. A., (1994), **A Place for Me: Including Children with Special Needs in Early Care and Education Settings**, Washington DC, National Association for the Education of Young Children.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMAN T.A.Ş.

- Civelek, A. H., (1990), **Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri**, Ankara, Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Clark, M., (1992), **Emotion and Social Behaviour**, NY, Sage.
- Cohen, U., J. Beer, E. Kidera ve W. Golden, (1994), **Mainstreaming the Handicapped: A Design Guide**, Milwaukee, The University of Wisconsin Press.
- Çağlar, D., (1979), **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dahnke, G. L., (1979), "Communication Between Handicapped and Nonhandicapped Persons: Toward a Deductive Theory", **Communication Yearbook 6**, M. Burggon (ed.) içinde, London, Sage, s. 92-135.
- Daniels, V. I. (1998), "Minority Students in Gifted and Special Education Programs", **The Journal of Special Education**, Vol. 32 No. 1, Austin, s. 41-43.
- Denkel, A., (1981) **Anlaşma: Anlatma ve Anlama**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J., (1956), **The Child and the Curriculum and The School and Society**, Chicago, The University of Chicago Press.
- Dewey, J., (1987), **Özgürlük ve Kültür**, Çev. Vedat Günyol, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Diken, İ. H., (1998), **Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması**, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

DPT, (1992), **Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi Nihai Rapor**, Ankara, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Dyssegaard, B., (1980), **The Role of Special Education in an Overall Rehabilitation**, NY, World Rehabilitation Fund Press.

Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Çalışmaları, (1994), **Zihinsel Engelli Çocukların Temel Sorunları**, Ankara, Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Koruma Derneği Yayınları.

Ellis, E., (1982), "Child Development Centre and Team-Work with the Handicapped", **Child Health Vol. 1**, M. Manciaux (ed.) içinde, Basel, Karger Pub., s. 139-145.

Erdem, Ş., (1953), **Grupla Öğretim Yolu**, Ankara, Altınvarakçıoğlu Matbaası.

Erdoğan, İ., (1997), **İletişim Egemenlik Mücadeleye Giriş**, Ankara, İmge Yayınevi.

Erdoğan, İ., (1997a), **İnsanın Zincirine Vuruluşu**, Ankara, Doruk Kitabevi.

Erdoğan, İ. (1998), **Araştırma Dizayını ve İstatistik Yöntemler**, Ankara, Emel Matbaası.

Erdoğan, İ., (1998a), "Gerbner'in Ekme Tezi ve Anlattığı Öyküler Üzerine Bir Değerlendirme", **Kİ 1/2**, Ankara, s.149-180.

Erdoğan, İ. (1999), "Eski Çağlar ve İlk İmparatorluklardaki Egemen İletişim Biçimleri Üzerine Bir Değerlendirme", **Kİ 2/2**, Ankara, s. 15-46.

Erdoğan, İ. (1999a) **Kapitalizm Kalkınma Postmodernizm İletişim**, Ankara, Detay Matbaası.

Ejder-Erdoğan, N., (1998), **Çevre Koruma ve Sürdürülebilir Kırsal Reaksiyonel Kullanım Bağlamında Atıklardan Kaynaklanan Çevresel Bozulmalar ve**

Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma, Trabzon, KTÜ Yayınlanmamış
Doktora Tezi.

Ergün, M. ve L. Çelik, (1998), “Zeka Testlerinde Son Gelişmeler ve Evde Zeka Testi
Uygulamaları”, **Yaşadıkça Eğitim**, No. 59, İstanbul, s. 2-9.

Eripek, S., (1996), “Zihinsel Engelli Çocukların Tanımı”, **Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6 Sayı 2, Eskişehir, s. 81-87.

Eripek, S., (1991), **Özel Eğitim Konseyi Raporlar-Görüşmeler-Kararlar**, Ankara,
Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Eripek, S., ve S. Vuran, (1996), “Zihinsel Engelli ve Normal Çocukların İdeal ve
Gerçek Benlik Kavramları Arasındaki Farkın Değerlendirilmesi”, **Anadolu
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6 Sayı 1, Eskişehir, s. 53-65,

Evcimen, E., (1996), Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin
Belirlenmesi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek
Lisans Tezi.

Fırat, A., (1994), Normal Çocuğu Olan Anne Babalar İle Zihinsel Özürlü Çocuğu
Olan Anne Babaların Zihinsel Özüre Karşı Tutumları, Ankara, Ankara
Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Fisher, B. A. ve K. L. Adams, (1994), **Interpersonal Communication Pragmatics
of Human Relationships**, St. Louis, McGraw-Hill Inc.

Gander, M. J. ve H. W. Gardiner, (1995), **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Yay. haz. Bekir
Onur, Ankara, İmge Yayınevi.

Gardner, H., (1993), **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, NY, Basic
Books.

Goldstein, H., (1993), **Interventions to Promote Communication Skills**, Denver, DEC Pub.

Goleman, D., (1996) **Duygusal Zeka**, Çev. B. Seçkin, İstanbul, Varlık Yayınları.

Gottlieb, J., L. Corman ve R. Curci, (1984), “Attitudes Toward Mentally Retarded Children”, **19th National Congress of Autism**, Virginia, SFTAH Pub., s. 143-147.

Gökberk, M., (1990), **Felsefe Tarihi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.

Grotberg, E., (1982), “Social Integration of Handicapped Children: The Mainstreaming Experience”, **Child Health Vol. 1**, M. Manciaux (ed.) içinde, Basel, Karger Pub., s. 162-169.

Güneysu, S., (1986), "Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Gereksinimleri", **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**, Ş. Bilir (der.) içinde, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, s. 45-51.

Güven, N., (1986), “Zeka Geriliği Olan Çocuklarda Beden Eğitimi”, **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**, Ş. Bilir (der.) içinde, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, s. 140-147.

Hansen, J., (1982), “Educational Integration of Handicapped Children”, **Child Health Vol. 1**, M. Manciaux (ed.) içinde, Basel, Karger Pub., s. 156-161.

Heider, F., (1958) **The Psychology of Interpersonal Relations**, NY, John Wiley & Sons Inc.

Hofmeister, A. M., (1981), “What directions Should Research Take in Developing Educational Programs for the Severely Handicapped?”, **Educating All**

- Handicapped Children**, R. Heinrich (ed.) içinde, New Jersey, Educational Technology Publications, s. 331-361.
- Hopper, J. R. ve J. M. Nielsen, (1991), “Recycling As Altruistic Behaviour”, **Environment and Behaviour**, No. 23, NY, s. 195-220.
- Hulek, A., (1984), “Integration in Education Process”, **Proceedings of the 15th World Congress of Rehabilitation**, Lisbon, Unicef Department of Public Information, s. 65-69.
- İnceoğlu, M. (1993), **Tutum Algı İletişim**, Ankara, Verso Yayınları.
- İskender, M., (1991), Ailelerin Eğitilebilir Geri Zekalı Çocuklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, Trabzon, KTÜ Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- Jones, R. L., (1984), **Attitudes and Attitude Change In Special Education**, Virginia, The Council for Exceptional Children.
- Johnson, A. B., (1987), “Attitudes Toward Mainstreaming”, **Education**, Vol. 107 No. 3, Mass., s. 229-233.
- Johnson, A. B. ve C. A. Cartwright, (1979), “The Roles of Information and Experience in Improving Teachers Knowledge and Attitudes About Mainstreaming”, **The Journal of Special Education**, Vol. 13 No. 4, Austin, s. 453-462.
- Karatepe, H., (1988), **Zeka Özürlü Çocuklar İle Normal Çocukların Kaynaştırılması**, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Karatepe, H., (1992), **Özürlü Çocuklar**, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Karatepe, H., (1992b), **Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırılması**, Ankara, Karatepe Yayınları.

- Katz, D., (1960), "Psychological Barriers to Communication",
Mass Communication, W. Schramm (ed.) içinde, Urbana,
University of Illinois Press, s. 316-328.
- Katz, D., (1972), "Attitude Formation and Public Opinion", **Political Attitudes & Public Opinion**, D. D. Nimmo ve C. M. Bonjean (ed.) içinde, NY, David McKay Company, s. 13-26.
- Kerimoğlu, E., (1996), "Çocukluk Nevrotik Bozuklukları", **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ders Kitabı**, I. Sayıl (ed.) içinde, Ankara, Antıp Yayınları, s. 611-628.
- Köse, S., (1996) "İletişimin Yaşamsal Önemi", **Düşünceler**, Yıl 10 Sayı 9, İzmir, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, s. 205-215.
- Larivee, B. ve L. Cook, (1979), "Mainstreaming: A Study of the Variables Affecting Teacher Attitude", **The Journal of Special Education**, Vol. 13 No. 3, Austin, s. 315-324.
- Larivee, B., (1981), "Effect of Inservice Training Intensity on Teachers Attitudes Toward Mainstreaming", **Exceptional Children**, Vol. 48 No. 1, s. 34-39.
- Lasswell, H. D., (1997), "Toplum Yaşamında İletişimin Yapısı ve İşlevi", Çev. N. Güngör, **İletişim**, Sayı 4, Ankara, s. 35-47.
- Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi, (1999), **Okulda ve Ailede Rehberlik**, Ankara, Takav Yayıncılık.
- Marx, K. ve F. Engels, (1974) **The German Ideology**, London, Lawrence & Wishart.
- Mc Millan, D. L., (1982), **Mental Retardation in School and Society**, Boston, Little Brown and Company.

- Myles, B. S. ve R. L. Simpson, (1989), "Regular Educators Modification Preferences For Mainstreaming Mildly Handicapped Children", **The Journal of Special Education**, Vol. 22 No. 4, Austin, s. 479-489.
- Onur, B., (1997), **Gelişim Psikolojisi**, Ankara, İmge Yayınevi.
- Orellove, F. P. (ed.), (1996), **Educating Children With Multiple Disabilities**, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Özsoy, Y., M. Özyürek ve S. Eripek, (1994), **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar**, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Öztapağ, L., (1965), **Genel Psikoloji**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Özyürek, M., (1995), **Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği**, Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Paul, J., A. Turnbull ve W. M. Cruickshank, (1977), **Mainstreaming and Practical Guide**, NY, Syracuse University Press.
- Pupke, W. R., (1977), "The Effects of School Principals", **Dissertation Abstracts**, Vol. 38 No. 8, s. 473-477.
- Putnam, J. A. (ed.), (1995), **Cooperative Learning and Strategies For Inclusion**, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ringlaben, R. P. ve J. R. Price, (1981), "Regular Classroom Teachers Perception of Mainstreaming Effects", **Exceptional Children**, Vol. 47 No. 4, Mass., s. 302-304.
- Ryndak, D. L. ve S. Alper, (1996) **Curriculum Content for Students with Moderate and Severe Disabilities Include Settings**, Boston, Allyn and Bacon.
- Salend, S. J., (1998), **Effective Mainstreaming**, New Jersey, Merrill Inc.

- Saray Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğü, (1995), **Ankara İlinde Özürlülere Hizmet Veren Kuruluşlar Rehberi**, Ankara, Volkan Matbaacılık.
- Schwartz, H., (1977), "Normative Influences on Althurism", **Advances in Experimental Social Psychology**, L. Berkowitz (ed.) içinde, NY, Academic Press, s. 221-279.
- Sereno, K. ve E. Bodaken, (1975), **Trans-Per Understanding Human Communication**, Boston, Houghton Mifflin.
- Souweine, J., S. Crimmins ve C. Mazel, (1992), **Mainstreaming**, Washington DC, National Association for the Education of Young Children.
- Stavrou, E., (1990), "The Long Term Stability of WISC-R Scores In Mildly Retarded and Learning Disabled Children", **Psychology in the Schools**, Vol 27 April, Baltimore, s. 101-110.
- Stein, J. U., (1998), "Physical Education and Special Education - Likely Partners?", **Journal of Education**, Vol. 180 No. 2, Boston, Boston University School of Education Press, s. 77-93.
- Strain, P. S. ve M. M. Kerr, (1981), **Mainstreaming of Chidren in Schools: Research and Programmatic Issues**, NY, Academic Press.
- Sucuoğlu, B., (1991), Anne Babaların Özel Eğitim Okullarını Algılama Biçimleri, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Şahbaz, Ü., (1997), Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkileri, Bolu, Abant İzeet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Şerif, M. ve C. Şerif, (1996), **Sosyal Psikolojiye Giriş Cilt II**, Çev. M. Atakay ve A. Yavuz, İstanbul, Sosyal Yayınları.
- Tapan, E., (1996), **Ben Mutlu Bir Down Annesiyim**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Tezcan, M., (1997), **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Kendi Yayını.
- Toker, F., Y. Kuzgun, N. Cebe ve B. Uçkunkaya, (1968), **Zeka Kuramları**, Ankara, MEB Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma Yayınları.
- Türkömer, Ş. ve N. Sağır, (1994), **Zihinsel Engelliler Beden Eğitim Kılavuzu**, Ankara, Türkiye Özürlüler Spor Federasyonu Yayınları.
- UNICEF, (1999), **Dünya Çocuklarının Durumu Eğitim**, Ankara, Unicef Türkiye Temsilciliği Yayınları.
- Unicef Türkiye, (1996), **Türkiye’de Anne ve Çocukların Durum Analizi**, Ankara, Unicef Türkiye Temsilciliği Yayınları.
- Uysal, A., (1995), Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ürfioğlu, A., (1986), "Zeka Özürlü Çocuğun Hayatında Müziğin Önemi", **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**, Ş. Bilir (der.) içinde, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yayınları, s. 148-152.
- Vitello, S. J. ve R. Soskin, (1985), **Mental Retardation: Its Social and Legal Context**, Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc.
- Vuille, J. C. ve A. Vuille, (1982), "An Experience of Registration of Handicaps in Childhood", **Child Health Vol. 1**, M. Manciaux (ed.) içinde, Basel, Karger Pub., s. 146-155.

Watzlawick, P., J. H. Beavin ve D. D. Jackson, (1967), **Pragmatics of Human Communication**, NY, W. W. Norton Company.

Yavuzer, H., (1999), “Oyun”, **Okul ve Aile**, Yıl 1 Sayı 9, Ankara, s. 8-11.

Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezi, (1999), **1998-1999 Öğretim Yılı Kaynaştırma Uygulamaları İzleme Raporu**, Ankara, Yenimahalle RAM Özel Eğitim Bölümü Yayınları.

Zonguldak Spastik Çocuklar Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, (1995), **Serebral Palsili Çocuklar İçin Aile Rehberi**, Ankara, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.



EKLER

EK-1 Ailelere Uygulanan Anket Çalışması	<i>Sayfa 212</i>
Ek-2 Öğretmenlere Uygulanan Anket Çalışması	<i>Sayfa 214</i>
Ek-3 Uzmanlara Yöneltilen Değerlendirme Soruları	<i>Sayfa 216</i>
Ek-4 Çalışma Kapsamında Ankara Valiliği'nden Alınan İzin	<i>Sayfa 217</i>

EK-1

CİNSİYET : () KADIN () ERKEK
YAŞ :
EĞİTİM DURUMU :
MESLEK :

1) Zihinsel engelli çocuklar yardıma muhtaçtır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

2) Zihinsel engelli çocukların gelişimleri için formal (okullarda gerçekleştirilen planlı programlı) eğitim almaları gerekmektedir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

3) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı sınıflarda eğitilmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

4) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı okullarda eğitilmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

5) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte beden eğitimi dersi yapılmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

6) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte müzik çalışmaları yapılmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

7) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte “resim ve el işi” çalışmaları yapmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

8) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte okullarda gerçekleştirilen özel gün vb. etkinliklere katılmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

9) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğlenmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

10) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğitim görmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

11) Çocuklarınızın eğitiminde öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

12) Çocuklarınızın eğitiminde öğretmenlerden beklentileriniz gerçekleşmekte midir?

EK-2

CİNSİYET : () KADIN () ERKEK
YAŞ :
EĞİTİM DURUMU :
MESLEK :

1) Zihinsel engelli çocuklar yardıma muhtaçtır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

2) Zihinsel engelli çocukların gelişimleri için formal (okullarda gerçekleştirilen planlı programlı) eğitim almaları gerekmektedir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

3) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı sınıflarda eğitilmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

4) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar ayrı okullarda eğitilmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

5) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte beden eğitimi dersi yapmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

6) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte müzik çalışmaları yapmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

7) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte “resim ve el işi” çalışmaları yapmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

8) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte okullarda gerçekleştirilen özel gün vb. etkinliklere katılmalıdır.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

9) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğlenmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

10) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar birlikte eğitim görmelidir.

() Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Ne katılıyor ne de katılmıyorum / kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

11) Çocukların eğitiminde ailelerden beklentileriniz nelerdir?

12) Çocukların eğitiminde ailelerden beklentileriniz gerçekleşmekte midir?

EK-3

AD-SOYAD :
CİNSİYET : () KADIN () ERKEK
YAŞ :
EĞİTİM DURUMU :
MESLEK :

1) Size göre zihinsel engelli çocukların kişilerarası ilişkilerde ve grup içerisinde başlıca problemleri nelerdir?

3) Size göre öğretmenin zihinsel engelli çocuğun ailesine dönük yaklaşımı ne olmalıdır?

4) Zihinsel engelli çocuklara okullarda verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz?

5) Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklarla iletişimi diğer çocuklarla karşılaştırıldığında nasıldır? (fazla / aynı / az)

6) Öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların aileleri ile iletişimi diğer çocukları ile karşılaştırıldığında nasıldır? (fazla / aynı / az)

7) Zihinsel engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırma projeleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

EK-4

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Özel Eğitim
Sayı : B.08.4 MEM.4.06.00.32/510- 367
Konu : Tez Çalışması

10./06/1999

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 31.5.1999 tarih ve 4543 sayılı yazısı.

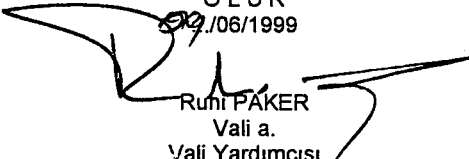
b) Derya ÖCAL'a ait 2.6.1999 tarihli dilekçe.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı 97913304 numaralı yüksek lisans öğrencisi Derya ÖCAL'ın "İletişimde Zihinsel Engelli Çocukların Diğer Çocuklarla İlişkisi ve Kaynaştırılması" konulu tez çalışması için, ilimiz rehberlik ve araştırma merkezleri ile kaynaştırma eğitimi veren okullarımızdan bilgi ve doküman temin etmek isteği hakkındaki ilgi (a) yazı incelendi.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı 97913304 numaralı yüksek lisans öğrencisi Derya ÖCAL'ın 07.06.1999 -16.07.1999 tarihleri arasında, ilimiz rehberlik ve araştırma merkezleri ile kaynaştırma eğitimi veren okullarımızdan "İletişimde Zihinsel Engelli Çocukların Diğer Çocuklarla İlişkisi ve Kaynaştırılması" konulu tezi için bilgi ve doküman temin etmek üzere çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Mustafa DEMİRKAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09./06/1999

Rumi PAKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZET

Toplum içinde yaşam ve sosyalleşme iletişim ile ilişkilendirilebilir. Zihinsel engelli çocuklar da toplumun birer parçası olarak iletişime girer, iletişimi sürdürür ve rollerinin gereğini yerine getirirler. Zihinsel engelli çocuklar, günlük yaşamlarında sosyalleşme ve eğitim sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Bu çocukların yaşlıları ve toplumsal çevreleriyle iletişim problemleri sorunun sosyalleşme boyutunu oluştururken; kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar sorunun eğitim boyutunu göstermektedir.

Çalışmada, zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişim ve kaynaştırma problemlerinin tespitine yönelik niteliksel ve niceliksel inceleme yapılmıştır. Niteliksel incelemede dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitiminin nasıl işlediği araştırılmıştır. Niceliksel inceleme kısmında ise araştırma grubunun kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yaklaşımları ele alınmıştır.

Kaynaştırma eğitimi etkin işlerliğe sahip olduğunda zihinsel engelli çocukların entegrasyonunda olumlu bir rol oynayacaktır. Ancak, toplumsal ideoloji ve tutumların davranışa dönüşmesindeki ara etkenler, ülkemizde kaynaştırma eğitiminin başarısını engellemektedir.

SUMMARY

Social life and child socialization in society can be related with communication. As everybody, mentally handicapped children continually communicate with others and play their social roles in organized environments like family and school. Handicapped children face with socializational and educational problems in their daily lives. While these children's communication problems with their peers form socialization dimension of the issue under question, attitudes towards the mainstream indicates the education dimension.

In this thesis, the communication and integration problems between handicapped and non-handicapped children tried to be determined/found by qualitative and quantitative researches. By the qualitative analysis, the mainstreaming process all around the world and in our country tried to be understood. Also, research group's attitudes and approaches to the mainstreaming were analyzed by the quantitative research.

It's found out that, when mainstreaming has an effective function, it will also play a positive role for handicapped children's integration. But, there are some interval factors between social ideology, attitudes and behaviors and the factors effects the success of mainstreaming in our country.