

80938

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**NORMAL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR
VE KAYNAŞTIRILMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARINI VE
YETERLİLİKLERİNİ DEĞİŞTİRMEDE FARKLI EĞİTİM
TEKNİKLERİNİN ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Neslihan AVCI

Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

80938

T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ANKARA

1999

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**NORMAL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR
VE KAYNAŞTIRILMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARINI VE
YETERLİLİKLERİNİ DEĞİŞTİRMEDE FARKLI EĞİTİM
TEKNİKLERİNİN ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Neslihan AVCI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Servet BAL

Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

80538

ANKARA

1999

Sağlık Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından ocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Servet BAL
Hacettepe niversitesi



ye : Prof. Dr. Nergis GÜVEN
Hacettepe niversitesi



ye : Doç. Dr. Nilg¼n METİN
Hacettepe niversitesi



ye : Doç. Dr. Fulya TEMEL
Gazi niversitesi



ye : Doç. Dr. Mesude ATAY
Hacettepe Üniversitesi



ONAY:

Bu Tez, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca belirlenen yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulu'nun kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Sezgin İLGİ
Enstit¼ M¼d¼r¼

OZET

Bu çalışma sınıfına zihinsel engelli öğrenci kaynaştırılan ilkökul öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisini araştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmada 27 öğretmene grup tartışması tekniği ile, 28 öğretmene grup tartışması ve problem çözme teknikleri birlikte kullanılarak eğitim verilmiştir. Eğitim süresi her bir grup için onbeşer gün olmak üzere toplam altmışar saattir. Araştırma verileri ön test, eğitim, son test ve izleme (altı ay sonra) deseni ile toplanmıştır. Veri toplamada Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ile İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre her iki eğitim grubundaki öğretmenlerin tutum ve yeterlilik puanlarında son test ve izleme ölçümünde artış olmuştur. Yalnızca izleme ölçümünde iki grubun tutum ve yeterlilik puanları grup tartışması ve problem çözmenin birlikte kullanıldığı grubun lehine önemli düzeyde farklı bulunmuştur. Eğitim gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerine (zamana) göre etkileşimleri arasında istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Sınıfı Öğretmeni, Zihinsel Engelli Çocuk, Tutum, Yeterlilik, Hizmetiçi Eğitim.

ABSTRACT

This study was conducted for comparing the effects of different inservice training techniques for changing regular classroom teachers' attitudes and sense of efficacy about integrating Educable Mentally Retarded (EMR) students into regular education classrooms. The experimental study was designed for pre test- training- post test and follow up. The sample of the study was composed of 55 first grade regular teachers randomly selected from the teachers working with integrated EMR students in Ankara. The sample was divided into two training groups: Group 1 called discussion was composed of 27 teachers, Group 2 was discussion and problem solving group composed of 28 teachers. Pretest - posttest and follow up data were collected by using The Scale of Teachers' Attitudes Towards Mental Retardation and The Instrument of Regular Teachers' Sense of Efficacy Related to Educable Mentally Retarded Children and Their Integration. The differences were found among pretest - posttest and pretest - follow up data ($p < 0.03$). In addition, the differences between two training groups were found significantly comparison for follow up values in terms of attitudes and sense of efficacy about EMR children and their integration. But, no differences were found between two training groups' interaction by the comparing of time ($p > 0.05$).

Key Words: Regular Teacher, Educable Mentally Retarded Children (EMR), Attitude, Sense of Efficacy, Inservice Training.

TEŞEKKUR

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin desteği olmuştur.

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde gerekli akademik desteği sağlayan Danışmanım Sayın Doç. Dr. Servet BAL'a, araştırmanın yürütülmesinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Suna BAYKAN'a, araştırmanın istatistiki planlama ve analizlerinde yönlendiren Sayın Doç. Dr. Vildan SÜMBÜLOĞLU'na, eğitime katılan öğretmenlerin seçimi, çağırılması ve eğitim yerinin belirlenmesinde yardımları olan Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Şubesi Müdürü Sayın Yıldız AYTEKİN ve ekibine teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, çalışmalarında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve yazım aşamasında evin tüm alanlarını kullanmama sessizce katılan aileme, yazımını gönüllü olarak üstlenen ve büyük bir titizlik gösteren kardeşim Nesrin AVCI'ya ve Alp KAYA'ya içten teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	v
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	viii
GİRİŞ	1
KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENİ	3
1.1. Kaynaştırmada Sınıf Öğretmeninin Önemi	3
1.2. Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikleri	4
1.3. Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları	5
1.4. Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri	6
KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENİNİN EĞİTİMİ	8
2.1. Hizmet Öncesi Eğitim	8
2.2. Hizmetiçi Eğitim	10
KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	13
YÖNTEM	18
3.1. Evren	18
3.2. Örneklem	18
3.3. Veri Toplama Yöntemi	18
3.4. Veri Toplama Araçları	20
3.5. Veri Toplama İşlemi	26
3.6. Verilerin Analizi	26
BULGULAR	27
4.1. Deneklerin Tanıtımı	27
4.2. Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Eğitimlerine İlişkin Tutumları ile İlgili Bulgular	27
4.3. Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterlilikleri ile İlgili Bulgular	34
TARTIŞMA	42
SONUÇ	47
ÖNERİLER	49
KAYNAKLAR DİZİNİ	50
EKLER	
EK 1. Eğitim Sırasında Kullanılan Teknikler	
EK 2. Öğretmen Bilgi Formu	
EK 3. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği	
EK 4. İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı	
ÖZGEÇMİŞ	69

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Z.E.Ö.Y.Ö.T.Ö.	: Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği
Z.E.Ç.	: Zihinsel Engelli Çocuk
E.M.R.	: Educable Mentally Retarded
KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
SD	: Serbestlik Derecesi
SH	: Standart Hata
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
S.S.	: Standart Sapma
S	: Sayı
F	: Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi İstatistiği Sonucu
t	: Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi İstatistiği Sonucu
t	: Bağımsız İki Grupta t Testi İstatistiği Sonucu
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1.1. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	29
1.2. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	29
1.3. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	30
2.1. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	36
2.2. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Genel Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	36
2.3. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri İle İlgili Beceriler Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları.....	37

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları.....	21
2. İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı'nın Faktör Analizi Sonuçları.....	23
3. Örneklem Alınan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	27
4.1. Grup Tartışması ile Grup Tartışması + Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin" Toplam Puan ve Alt Boyutlarından Ön Test, Son Test ve İzlemede Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	28
4.2.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanları" İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi.....	31
4.2.2. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin "Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Ölçeği" İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi	31
4.2.3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin "Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar Alt Ölçeği" İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi.....	31
4.3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Ölçekleri İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinde Gruplara Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Bağımsız İki Grupta t Testi	32
4.4.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanı" İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi.....	33
4.4.2. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin "Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Ölçeği" İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi.....	33
4.4.3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin "Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar Alt Ölçeği" İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi.....	33

Çizelge**Sayfa**

5.1. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Gruplara Göre “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı”nın Toplam Puan ve Alt Boyutlarından Ön Test, Son Test ve İzlemede Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	35
5.2.1. “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Toplam Puanı İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi	38
5.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Genel Öğretim Becerileri Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi	38
5.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Z.E.Ç. ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi	38
5.3. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı Toplam Puanı ve Alt Ölçekleri İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinde Gruplara Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Bağımsız İki Grupta t Testi.....	39
5.4.1. “İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı Toplam Puanı” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi.....	40
5.4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Genel Öğretim Becerileri Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi	40
5.4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Z.E.Ç. ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi	40

GİRİŞ

Günümüzde engelli bireylerin kendileri için “en az kısıtlayıcı çevre”de eğitim görmeleri gerektiği üzerinde önemle durulmakta, pekçok ülkede farklı gereksinimleri olan bireylerle ilgili yasalarda bu konuya yer verilmekte ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinde ana prensip olarak kabul edilmektedir (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

En az kısıtlayıcı çevre ise özel gereksinimi olan her birey için aynı olmamakla birlikte (9, 10), genellikle okul gereksinimi olan öğrencilerin normal sınıflara çeşitli düzeylerde yerleştirilmeleri ile sağlanabilmektedir (5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerine uygun düzeyde normal gelişim gösteren akranlarıyla birarada eğitilmeleri süreci ülkemizde 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma terimi ile ifade edilmektedir. Sözü edilen kararnamede kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır (19).

Batu (1998) kaynaştırmayı, “özel gereksinimi olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” şeklinde tanımlamaktadır (20).

Baydık (1997) ise kaynaştırmayı özel gereksinimi olan çocukların eğitimsel ve sosyal yaşamda akranları ile birlikte olmaları ya da genel eğitimsel sürece katılmaları olarak tanımlamaktadır (5).

Bu tanımlardan yola çıkılarak kaynaştırma, özel gereksinimi olan çocukların gereksinimine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara uygun düzeyde ve gerekli destek hizmetler sağlanarak normal okul programlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Bell (1989) özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılı bir şekilde kaynaştırılabilmesi ve uygulamadan en üst düzeyde yarar sağlanabilmesinin aşağıda yer alan beş etmene bağlı olduğunu belirtmektedir (21):

- a. Tutumlar
- b. Beceriler
- c. Kaynaklar
- d. Organizasyon
- e. Eğitim Programı

Bu beş etmen dikkatle incelendiğinde tümünün de doğrudan ya da dolaylı olarak normal sınıf öğretmeni ile bağlantılı olduğu görülecektir.

Amerikan Ulusal Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kaynaştırma Merkezi kaynaştırmanın başarı ile uygulanabilmesi için yedi faktör tanımlamıştır (22):

- a. Geleceği gören bir öncülük – liderlik
- b. İşbirliği
- c. Geleneksel yöntemler yerine daha kullanışlı ve yararlı yeni değerlendirme yöntemlerini kullanma
- d. Personel ve öğrenciler için destek hizmetler (23)
- e. Uygun fonların ve gerekli kaynakların sağlanması
- f. Ebeveyn katılımı
- g. Etkili program modelleri, eğitim programında uyarlamalar ve öğretim uygulamaları

Amerikan Ulusal Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kaynaştırma Merkezi'nin yaklaşık iki yıllık bir uygulamaya dayanarak tanımlamış olduğu bu yedi faktör aynı zamanda nitelikli bir kaynaştırma için biraraya getirilmesi gereken koşulları tanımlamaktadır. Bu yedi faktörün biraraya getirilmesi aynı zamanda kaynaştırma programlarında sorunlar yaşanmasını büyük ölçüde engellemektedir.

Ülkemizde, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan öğretmenlerin engelli öğrenciler ve kaynaştırılmaları ile ilgili pek çok sorunu bulunmaktadır. Normal sınıflara kaynaştırılan engelli çocukların tanınması ve değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlar, ailelerin tepkileri, okuldaki diğer personelin destekleyici bir tutuma sahip olmaması, engelli öğrenciye destekleyici özel eğitim hizmeti verilmemesi ve kendilerinin engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili bir eğitime sahip olmamaları bu sorunlara örnek olarak verilebilir. Özellikle, öğretmenlerin engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili bir eğitime sahip olmaması diğer sorunlarla başetmelerini güçleştirmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Sınıfına engelli öğrenci kaynaştırılan normal sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde ve görevleri başında (hizmetiçi) iken çeşitli eğitim programlarıyla desteklenmeleri ülkemizdeki özel eğitim hizmetleri açısından önemli bir önceliktir.

Bu çalışma, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin yeterliliklerini ve tutumlarını değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin verilen eğitim, öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirmekte midir?
2. Öğretmenlerde zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları konusunda değiştirilen tutumlar eğitimin bitiminden altı ay sonra sürdürülmekte midir?
3. İki farklı teknikle eğitim verilen öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili tutum puanlarında farklılık var mıdır?

4. İki farklı teknikle eğitim verilen öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili tutum puanlarının zaman (ön test-son test-izleme ölçümleri) ile etkileşimleri arasında fark var mıdır?
5. Zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin verilen eğitim, öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin yeterliliklerini olumlu yönde değiştirmekte midir?
6. Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili değiştirilen yeterlilikleri eğitimin bitiminden altı ay sonra sürdürülmekte midir?
7. İki farklı teknikle eğitim verilen öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili yeterlilik puanlarında farklılık var mıdır?
8. İki farklı teknikle eğitim verilen öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarıyla ilgili yeterlilik puanlarının zaman (ön test-son test- izleme) ile etkileşimleri arasında fark var mıdır?

KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENİ

1.1. Kaynaştırmada sınıf öğretmeninin önemi

Sınıf öğretmeni her türlü sınıf koşulunda, özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin normal eğitim sınıflarına kaynaştırılması durumunda, hem sınıfın sosyal ortamı, hem de davranışlar açısından uzlaştırıcı bir rol oynamaktadır (24). Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf, okul ve toplum tarafından sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (25, 26, 27).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni, özel gereksinimi olan öğrenciler ve kaynaştırmayla ilgili olarak sahip olduğu tutumlar ve becerilerle kaynaştırmaya büyük ölçüde yön vermektedir (28). Öğretmenin engelli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olması ve gerekli profesyonel becerilerinin olmaması kaynaştırma uygulamasında başarısızlığa yol açabilir (24, 29, 30). Ayrıca öğretmenin düşük kişisel öğretim yeterliliği algısı da öğretmen ve öğrenciler açısından kaynaştırmanın başarılı olmasını güçleştirebilecektir (31, 32, 33). Çalışmalar normal sınıf eğitimcilerinin özel gereksinimi olan çocuklara karşı özel eğitimcilerden daha az tolerans gösterdiklerini ve daha düşük öz yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır (34, 35, 36). Gibson ve Dembo (1984) bu öğretmenlerin özel bir kavramı öğrenmede güçlük çeken çocuklara karşı daha az ısrarcı davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir (33). Bu görüşler doğrultusunda, düşük öz yeterliliğe sahip olan sınıf öğretmenin özel gereksinimi olan çocukların öğretimi konusunda fazla ısrarcı olmamasından kaynaklanan bir başarısızlık yaşamasının doğal olduğu söylenebilir.

Öğretmenin sınıfındaki çocuklar için uygun uyarlamalar yapma, eğitim programını etkili olarak uygulama, etkili öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanma, ilgili profesyonellerle işbirliği yapma ve ebeveynlerle çalışma gibi konularda istenen niteliklere sahip olması da kaynaştırma sürecinin başarısı için gereklidir (3, 22, 30, 37, 38, 39, 40).

Sonuç olarak, her ne kadar Amerikan Ulusal Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kaynaştırma Merkezi'nce kaynaştırmanın başarı ile uygulanması yedi temel faktör ile tanımlanmakta ise de bu faktörlerin yalnız biri dışındaki (uygun fon ve kaynakların temini) diğer tüm faktörler öğretmenle büyük ölçüde bağlantılıdır. Söz konusu faktörlerin biraraya getirilmesi öğretmenin başarısını da doğurmaktadır.

1.2. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Nitelikleri

Başarılı bir kaynaştırma için sınıf öğretmenin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Özel gereksinimi olan çocuğun sınıfa kabulünü etkileyen en önemli öğretmen nitelikleri tutumlar, anlayışlar ve mesleki becerilerdir (25).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni özel gereksinimi olan öğrencilere ve kaynaştırılmalarına ilişkin olumlu tutumlara sahip ve sınıfına engelli bir çocuğun kaynaştırılmasına istekli olmalıdır (5, 37, 41, 42, 43). Olumlu ve kabul edici tutumlara sahip bir öğretmen sınıfta olumlu bir sosyal ortam yaratabilecek, kaynaştırma sürecine katılan tüm bireyler bundan iyi yönde etkilenecektir.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin sahip olması gereken mesleki beceriler konusunda çeşitli araştırmacıların vurguladıkları nitelikler şu şekilde sıralanabilir (3, 5, 6, 20, 28, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51) :

- a. Normal ve atipik gelişim hakkında bilgi sahibi olmalı ve çeşitli engel durumlarının belirtilerini farkedebilmelidir
- b. Her çocuğun farklı bireysel gereksinimleri olduğunu, ancak çocukların birçok benzer özelliğinin de bulunduğunu unutmamalıdır
- c. Değerlendirme ve program geliştirme aşamalarında ekip içinde yer alabilmelidir
- d. İyi bir gözlemci olmalı, öğrencilerinin öğrenme tarzlarını, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmelidir
- e. Özel gereksinimi olan çocuk için öğretimi bireyselleştirebilmelidir
- f. Eğitim ortamını sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde yapılandırabilmelidir
- g. Sınıf programını ve eğitim materyallerini özel gereksinimi olan öğrencilere uyarlayabilmelidir
- h. Etkili öğretim tekniklerini sürekli olarak ve sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde kullanabilmelidir
- i. Sınıftaki öğrencilerle iletişimde etkili iletişim tekniklerini kullanabilmeli, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini destekleyebilmelidir
- j. Sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratabilmelidir
- k. Sınıf ve davranış yönetimi tekniklerini etkili olarak kullanabilmelidir
- l. Sınıfta ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm önerileri getirebilmelidir
- m. Sınıftaki her bir çocuk için çocuğun performansına uygun, gerçekçi beklentilere sahip olmalıdır
- n. Özel eğitimci ve diğer profesyonellerle eğitimsel işbirliği yapabilmelidir
- o. Ebeveynlerle işbirliği ve etkileşim içinde olmalı, onlara danışmanlık ve eğitim hizmetleri sunmalıdır

Ayrıca, Allen (1992) etkili kaynaştırma sınıfı öğretmeninin kişisel özelliklerini şöyle ifade etmektedir (37):

- a. İsteklilik
- b. Tutarlılık
- c. Esneklik
- d. Güvenilirlik
- e. Kuralları belirleme
- f. Çocukların çabalarını kolaylaştırma
- g. Gerçekleştiricilik ve uygulayıcılık

1.3. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Tutumları

Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik tutumları büyük ölçüde özel gereksinimi olan öğrenciyi kabul etmesini ya da reddetmesini, dolayısıyla kaynaştırmayı etkilemektedir. Gargiulo ve Yonker (1983) öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin engelli çocuklara karşı olumsuz ve tipik tutumlar sergilediklerini ifade etmektedir (52).

Toplumda genellikle zihinsel engelli bireylere yönelik olumsuz tutumlar hakimdir. Zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumları da diğer engel gruplarındaki çocuklara yönelik tutumlardan daha olumsuz olabilmekte; bu çocukların davranışları normal ve diğer engelli çocukların davranışlarına göre daha kontrol edilemez olarak algılanmakta ve bu çocuklar sınıfta düzen bozucu olarak görülmektedirler (53). Normal sınıf öğretmenlerinin özellikle zihinsel engelli çocuklara ve kaynaştırılmalarına olumsuz yönde yaklaştıkları birçok araştırma sonucu ile ortaya konmuştur.

Normal sınıf öğretmenleri bu çocukları sınıftaki diğer çocukların eğitim haklarını engellediği ve sınıfın düzenini bozduğu, kendini bu çocukları eğitmek için yeterli hissetmediği, zihinsel engelli çocuğun normal sınıfta gerileyeceği gibi gerekçelerle olumsuz tutumlarını ortaya koymaktadırlar (54, 55, 56).

Normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını araştıran çalışmalar incelendiğinde kaynaştırmaya yararlı bir eğitim uygulaması olarak bakılmakla birlikte, zihinsel engelli çocuklar söz konusu olduğunda bu görüş genellikle değişebilmektedir (54, 55).

Atay (1995) kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarını incelediği çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırmanın istenen bir eğitim uygulaması olduğu inancını taşıdıkları, ancak bu inancın farklı engel grupları söz konusu olduğunda değişebildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler fazladan materyal, kaynak ya da yeni düzenlemeler gerektiren engel tiplerinin kaynaştırılmasına sıcak bakmamışlardır. Buna göre, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar öğretmenler tarafından kaynaştırma için tercih edilmemiştir (41).

Baykoç-Dönmez ve arkadaşlarının (1997) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışma da Atay'ın bu araştırmasını destekler yöndedir (57).

Forlin ve arkadaşlarının (1996) Avustralyalı kaynaştırma sınıfında görev yapan normal ve özel eğitim öğretmenleri ile yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin, fiziksel güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına zihinsel engelli çocuklarıkinden daha kabul edici ve olumlu bir tutuma sahip olduklarını saptamışlardır. Engelin derecesi arttıkça her iki grup için de kabul düzeyinin hızla azaldığı bulunmuştur (58).

Kis-Glavas ve arkadaşlarının (1996) Hırvatistan'da yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin baskın olarak kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Tutumlar bazı değişkenlere göre incelendiğinde en olumsuz tutumların erkek öğretmenlerde, otuzaltı yaşın üzerindeki ve mesleki deneyimi onbeş yılın üzerinde olan öğretmenlerde gözlemlendiği ifade edilmektedir (59).

Yeni Delhi'de (Hindistan) yapılan bir çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin %78'inin sınıflarında engelli öğrencileri eğitmeye istekli oldukları, ancak %60'ının engelli öğrenciler için özel sınıfların daha yararlı olacağını düşündükleri ortaya konmuştur (60).

Beşyüzonyedi normal sınıf öğretmeni ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yarısının kaynaştırmayı kişisel olarak destekledikleri bulunmuştur (61).

New Mexico'da normal sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve yöneticilerin tam kaynaştırma konusundaki bilgilerini ve kabul düzeylerini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada profesyonellerin çoğu genel olarak kaynaştırmayı destekleyici görüş belirtmişlerdir. Eğitimciler genel olarak kaynaştırma felsefesi konusunda destekleyicidirler, ancak kaynaştırma uygulaması sırasında meydana gelen olaylar ya da uygulamalar konusunda destekleyici tutum sergilememektedirler (62).

Bir araştırmada kaynaştırma sınıfında görev yapan özel ve normal eğitim öğretmenlerinin geleneksel sınıflardaki öğretmenlere nazaran kaynaştırmaya daha olumlu baktıkları saptanmıştır (63).

Özellikle zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarının araştırılması ve olumsuz tutumların ortadan kalkması için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Kaynaştırmanın başarısı için öğretmenin istenmeyen tutumlara sahip olma nedenlerinin araştırılması ve olumsuz tutumların ortaya çıkabileceği koşulları hafifletecek bir kaynaştırma sürecinin geliştirilmesi çok önemlidir (54).

1.4. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri

Sınıftaki etkililiğin önemli güdüleyici boyutlarından birisi öğretmenin kendi öz yeterliliği ile ilgili algılardır (31).

Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz yeterliliktir. Bandura (1986) öz yeterliliği "bireyin belli bir performansı

göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlanmıştır (64).

Başka bir deyişle, öz yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (31, 33, 64, 65).

Öz yeterlilik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü, bir sonucudur (64). Kişinin etkinlik seçimini ve zorluklarla yüzyüze geldiğinde harcanan çabanın miktarını etkilemektedir (31).

Bandura öz yeterliliği küresel bir kişilik özelliğinden çok davranışın duruma bağlı özel bir belirleyicisi olarak vurgulamaktadır. Örneğin işe yeni başlayan bir öğretmen fen bilgisi öğretimi konusunda kendini çok yeterli algılayabilirken, sınıf yönetimi konusunda yetersiz algılaması söz konusu olabilmektedir. Bandura’nın öz yeterliliğin duruma bağlı bir özellik taşıdığı görüşünün aksine Ashton ve Webb (1986) öğretmen davranışının genel kişisel yeterlilik ve herkes tarafından gerçekleştirilen öğretim yeterliliği şeklinde sınıflanabileceğini tartışmaktadır. Ancak, çalışmalar yeterliliğin boyutlarını bu şekilde tekli sınıflamalar içinde birleştirilmesi durumunda öğretmen davranışının önemli belirleyenleri gözden kaçırılabilir. Gibson ve Dembo’nun (1984) Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’nde iki bağımsız faktör ortaya konmuştur. Birincisi dışsal faktörlerden etkilenen inanışları ifade eden “Öğretim Yeterliliği”, ikincisi ise kişilik özelliklerini yansıtan “Kişisel Öğretim Yeterliliği” faktörüdür (31, 32, 65).

Öz yeterlilik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir (63):

- a. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler
- b. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir
- c. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlilik yargısını etkiler
- d. Psikolojik durum; bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlilik algısını etkiler.

Kendisini öğretim konusunda oldukça etkili algılayan öğretmenler “yüksek yeterliliğe sahip”, etkisiz olarak algılayan öğretmenler “düşük yeterliliğe sahip” olarak adlandırılmaktadır. Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenler kapasitelerinin üstünde olduğuna inandıkları etkinliklerden kaçınmaktadır. Aksine, yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler öğrenci performansı üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceklerine inandıklarından çeşitli etkinlikleri başlatmak ve sürdürmek istemektedirler (65).

Ayrıca algılanan öz yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sabırlıdır

(64). Gibson ve Dembo (1984) yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin özel bir kavramı öğrenmede güçlük çeken çocuklara daha ısrarcı davrandıklarını ortaya koymuşlardır (33). Ayrıca algılanan öz yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az korkmaktadır (63).

Sachs (1988) normal eğitimcilerin kaynaştırma konusundaki öz yeterliliğinin çeşitli alanlardaki eğitim eksikliği nedeniyle düşük olduğunu, ancak tüm özel eğitimcilerin öğretmen hazırlık programlarında engelliler ve kaynaştırma ile ilgili birçok konuda eğitim aldıkları için olumlu öz yeterliliğe sahip olduklarını varsaymaktadır (33).

Normal sınıf öğretmenleri engellilerle çalışma konusunda düşük öz yeterliliğe sahip ise, bu konuda gerekli deneyimleri kazanmada başarısızlık gösterecekler ve engelli çocukların eğitiminde iyi olmadıklarını düşüneceklerdir. Daha da önemlisi, düşük öz yeterliliğe sahip olma öğretmenin engelli öğrencilerle etkileşimi üzerinde de olumsuz yönde etkide bulunacaktır. Çalışmalar normal eğitimcilerin engelli çocuklara özel eğitimcilerden daha az hoşgörülü olduklarını göstermiştir (34, 35, 36).

Shotel ve arkadaşları (1972) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin kendilerini özellikle zihinsel engelli öğrencilerin öğretimi konusunda yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir (54).

KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENİNİN EĞİTİMİ

Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırılacağı sınıflarda görev yapacak ya da yapmakta olan öğretmenlerin engellilere ilişkin görüşlerini olumlu yönde desteklemek, bilgi ve beceri kazandırmak ve yeterliliklerini artırmak için hizmet öncesinde ve görevleri sırasında eğitilmeleri gerekmektedir.

2.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Hizmet öncesi eğitim terimi öğretmen yetiştiren fakültelerde yapılan eğitim çalışmalarını ifade etmektedir.

Ülkemizde halen normal sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi programlarına engelli çocuklara ve kaynaştırmaya ilişkin ders konulup konulmayacağı tartışılmakta ve çoğu öğretmen yetiştirme programında özel eğitim alanına ilişkin ders bulunmamaktadır. Varolan derslerin ise sayısı ve genellikle teorik olan içeriği açısından öğretmen adaylarının engelli çocuklara ve kaynaştırmaya ilişkin tutum ve yeterliliklerinde değişiklik oluşturabilmesi mümkün görünmemektedir (66).

Dünyada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve engelli çocuklara ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirecek ve yeterlilik algılarını yükseltecek pek çok farklı yaklaşım denenmekte ve yeni eğitim modelleri geliştirilmektedir (67).

Jones ve Messenheimer-Young (1989) yaygın iki tip özel eğitim dersi tanımlamışlardır (68):

Birinci tip ders, engelli bireylerin karakteristik özellikleri, ilgili yasalar ve geleneksel kategorileri ele alan bir içeriğe sahiptir. Bu dersi tamamlayan adaylar engellilik ve yasal çerçeveyi öğrenmekte, ancak öğretim ile ilgili beceriler ve yapılması gerekli uyarlamalar ile ilgili çok az şey öğrenmektedir. Ayrıca bu tip dersler engelli bireylerin karakteristik özelliklerini vurguladığı için öğretmen adaylarında engelliler hakkında algılanan farklılıkları pekiştirmekte, adaylar önceden sahip oldukları olumsuz ve tipik inanış ve tutumları kaçınılmaz olarak sürdürmektedir (69).

İkinci tip özel eğitim dersi, öğretmen adaylarına eğitim programını, öğretimi ve öğrenme çevresini nasıl değiştireceği ve uyarlayacağı ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Ancak bu, öğretmenin okuldaki diğer profesyonellerle işbirliği yapmasını sınırlamaktadır. İşbirliği yapmadan kendi başına çalışmanın ise bir süre sonra öğretmende bir yalıtılmışlık ve destek yoksunluğu hissi oluşturabileceği ifade edilmektedir (69).

Yukarıdaki iki ders tipine alternatif olarak son yıllarda üçüncü bir yaklaşım dile getirilmekte ve uygulanmaktadır. Eğitimsel Ortaklık ya da İşbirliği olarak tanımlanabilecek bu yaklaşımda normal ve özel eğitim öğretmeni adaylarına normal sınıflardaki özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerini karşılamada nasıl birarada çalışabilecekleri öğretilmektedir. Bu işbirliği ders öncesi planlamayı, planın uygulanmasını ve ders sonrası değerlendirmeyi içermektedir (69, 70, 71, 72).

Öğretmen adaylarının eğitimi ile ilgili bir diğer yaklaşım, adaylara belli bir süre kaynaştırma sınıflarında gözlem yaptırdıktan sonra sınıflarda uygulamayı içermektedir. Ancak adayların bu dersi başarıyla tamamlayabilmesi özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin giriş dersleri almasına bağlıdır (25, 73, 74).

Roselli ve arkadaşları (1995) tüm bu yaklaşımları birleştiren başka bir yaklaşım tanımlamışlardır. Bu yaklaşıma göre, normal sınıf öğretmeni adaylarına bir Profesyonel Gelişim Okulu'nda tüm çocuklar için öğretmen olmayı öğrenebilecekleri bir program sunulmaktadır. Üniversite ve eğitim bakanlığı arasında işbirliğini gerektiren bu okulda adaylara staj, laboratuvar sınıflarda uygulama ve alanda yapılan uygulamayı içeren dersler verilmektedir (69, 75, 76).

Kısacası öğretmen adaylarına özel gereksinimi olan çocuklar ve kaynaştırmayla ilgili verilecek eğitimin aşağıda yer alan unsurları içermesi adayların bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlayacaktır (77):

- a. Programda varolan tüm derslerde özel gereksinimi olan öğrenciler için yapılacak değişiklik ve uyarlamaların ele alınması,
- b. Özel gereksinimi olan öğrenciler ve kaynaştırılmaları ile ilgili gözlem, uygulama ve alan çalışmalarının artırılması ve yeniden yapılandırılması,
- c. Öğretmen adaylarına ilgili diğer profesyonellerle birlikte hareket etme ve çalışma konusunda yaşantılar sağlanması,

gerekmektedir.

2.2. Hizmetiçi Eğitim

Hizmetiçi eğitim programları formal eğitim sürecini tamamlamış bireylerin iş başında eğitilmeleri ve desteklenmeleri sürecini ifade etmektedir (78, 79).

Öğretmenlere hizmetiçi eğitim verme konusunda iki önemli gerekçe söz konusudur. Birincisi, hizmet öncesi eğitim öğretmenliğe ve öğretim dünyasına bir giriş niteliği taşımakta, öğretmen yeterliliği ise ancak zaman içinde çeşitli sınıf deneyimleriyle geliştirilmektedir. Ayrıca öğretmenler görev başında iken eksikliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin daha iyi farkına varabilmektedir. İkincisi, bilgedeki artış ve birçok teknolojik ilerleme sonucu öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve yenilenmesi, eski eğitim programının değiştirilmesi gerekmektedir (80, 81).

Normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin olumlu tutumlarını ve yeterliliklerini artırmak üzere hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi kaynaştırmanın başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (25, 54, 67, 80, 81, 82, 83, 84, 85).

Normal sınıf öğretmenleri için düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarında dikkat edilmesi gereken unsurlar öğretmen eğitimi programları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Görev başındaki öğretmenler için de derslerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uyarlanması, gözlem ve uygulama yaşantısı sağlanması ve eğitimsel işbirliğini içeren programların düzenlenmesi gerekmektedir (67, 85).

Bu konuda dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli eğitim yöntemlerinin kullanıldığı atelye çalışmaları, deneyimli bir modeli gözleme ve model almayı içeren akran rehberliği yaklaşımı (peer-coaching), yönlendirme (coaching), kaynaştırma sınıfında birlikte çalışmanın öğretildiği eğitsel işbirliği, uygulama ve çeşitli izleme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (54, 80, 81, 86, 87, 88, 89).

2.2.1. Atelye Çalışmaları

Düz anlatım, grup tartışması, gösteri, rol oynama, model olma ve problem çözme gibi eğitim tekniklerinin kullanıldığı eğitim çalışmalarıdır (54, 80, 87, 88, 89, 90).

Kaynaştırma felsefesi, engelli bireylerin özellikleri, kaynaştırmada kullanılabilecek eğitim yöntemleri, eğitim programının ve fiziksel ortamın uyarlanması, kişi ve kurumlarla iletişim ve işbirliği gibi konular ele alınmaktadır (28, 54).

Atelye çalışmalarının başarılı sonuçlar vermesi büyük ölçüde yukarıda sözü geçen eğitim tekniklerinden hangisinin ya da hangilerinin kullanıldığına bağlıdır. Örneğin düz anlatım tekniğinin yalnızca hizmetiçi eğitimlerde değil, eğitim ile ilgili tüm çalışmalarda etkililiği tartışmalı bir teknik olduğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir (91, 92).

2.2.2. Akran Rehberliği (Peer-coaching)

Akran rehberliği, bir öğretmenin diğerine ğretim becerileri, stratejileri ya da teknikleri geliştirmesinde model olarak yardımcı olması olarak tanımlanabilir (80).

Bir başka tanıma göre akran rehberliği, bir öğretmenin başka bir meslektaşını gzlemesini, daha sonra bu gözlem sonuçlarını kullanarak ğretim becerileri, stratejileri ve tekniklerini geliştirme konusunda işbirliği içinde birlikte çalışmayı gerektiren bir yöntemdir (93).

Akran rehberliği yaklaşımında öğretmenler bir diğer öğretmenin sınıfını gözler, kendi öğretimleri hakkında dönüt alır, yeni öğrendiklerini ya da yeni teknikleri uygular ve destek grubundaki meslektaşlarından yardım alırlar (80, 94).

Akran rehberliği yaklaşımının pekçok yararı vardır (86):

- Öğretmenler arasındaki yalıtlılışı ortadan kaldırır
- işbirliğini artırır, fikirleri, başarılı uygulamaları ve yardımı paylaşmayı sağlar
- ğretimle ilgili işleri tanımlamak için bir süreç yaratır
- Öğrenilen olumlu becerilerin uygulamaya transfer edilmesini teşvik eder

Ayrıca bu programa katılan öğretmenler yüksek morale sahip olduklarını ve yetke duyularında (otoritelerinde) bir artış olduğunu belirtmektedir.

Bu denli etkili ve yararlı bir eğitim yaklaşımının başarıyla uygulanması bazı koşulların gerçekleştirilmesine bağlıdır:

- Yapılandırılmış ve sistematik gözlemler yapılması zorunludur. Bir ğretmenin davranışı objektif ve tanımlayıcı bir şekilde kaydedildiğinde, akran ğretimi süreçleri ğretmen için nitelikli ve kullanışlı bir dönüt sağlayacaktır.
- Model olacak öğretmenin akran ğretimi konusunda eğitim alması gerekmektedir.
- Yapılan gözlem sonuçları, 3-5 öğretmenden oluşan destek gruplarında sürecin bitiminde mutlaka tartışılmalıdır (80, 86).

Özellikle atelye çalışmasıyla birleştirildiğinde çok daha başarılı sonuçlar alınabilmektedir (80).

2.2.3. Eğitsel işbirliği (Educational Partnership)

Bu yöntem bir hizmetiçi eğitim tekniğinden çok normal sınıf öğretmenine ilgili diğer personelle (zellikle özel eğitimci ile) işbirliği yapmayı öğreten teorik ve uygulamalı bir yaklaşımdır (69).

Bu yaklaşım ile kaynaştırma sınıfında görev yapacak öğretmene dersi planlama, uygulama ve ders sonrası değerlendirme, ayrıca kaynaştırmada ortaya çıkan sorunlarla

ilgili konularda danışabileceği ve birlikte çalışabileceği bir özel eğitim öğretmeni ile çalışma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (69, 95).

2.2.4. Uygulama

Hummel (1982) öğrenilen yeni bilgi ve becerilerin uygulamaya kolayca transfer edilebilmesinin ancak görev başında uygulama ile mümkün olabileceğini savunmaktadır (54).

Kaynaştırmaya ilişkin yeni bilgi ve beceriler ancak sınıfta öğretmen tarafından uygulamaya aktarılırsa kalıcı olabilecektir. Ayrıca öğretmenin kaynaştırmaya karşı istekli olmasında kaynaştırma sürecine aktif katılım, planlama ve uygulamanın büyük payı vardır (82).

2.2.5. Eğitsel İzleme Çalışmaları

Öğretmenler hangi hizmetiçi eğitimi yöntemi ile eğitilirse eğitilsinler, izleme çalışmaları yoluyla hizmetiçi eğitim programında kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi gerekmektedir.

İzleme çalışmaları bir uzmanın belli aralıklarla sınıfı ziyaret etmesi, destek grupları ya da danışmanla bireysel seanslar şeklinde yürütülebilir (54, 85, 88).

Her üç izleme türü de öğretmenin sınıfında yaptığı uygulamalarla ilgili olumlu yönlerini pekiştirmek, olumsuz ya da yanlış uygulamaları düzeltme amacını taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlere yalnız olmadıklarını duyumsatan, güdüleyici bir eğitim etkinliğidir (85).

Yukarıda adı geçen bu hizmetiçi eğitim uygulamalarının hizmetiçi eğitim çalışmasını düzenleyecek kurumun amaçlarına, öğretmenlerin gereksinimlerine ve olanaklara bağlı olarak biri, ikisi ya da birkaçı birarada kullanılabilir.

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Hasbrouck (1997) yirmiiki öğretmen adayı ile yaptığı bir çalışmada akran rehberliği metodunu kullanmıştır. Dört haftalık bir yaz kursu boyunca üçer kez bir gözlem formu kullanarak deneyimli bir eğitimciyi (toplam yedi eğitimci) görev başında izlemiş ve kaydetmiştir. Daha sonra kayıtlar destek gruplarında tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcıların öğretim becerilerinde, öz-saygılarında ve profesyonellik algılarında artış olduğu ifade edilmektedir (86).

Engellilerle Deneyim Projesi kapsamında ortaokul öğretmeni adaylarını kaynaştırma için hazırlamak amacıyla bir eğitim programı düzenlenmiştir. Normal sınıf öğretmeni adaylarına özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi konusunda bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan bu program gönüllülük esasına dayanmakta ve iki kısımdan oluşmaktadır. Katılımcılara programın ilk kısmında toplam dokuz kredilik seçmeli üç ders verilmektedir. Bu üç özel eğitim dersini seçen öğrenciler doğal olarak bu projeye katılmış sayılmışlar, bir dönem boyunca özel eğitime giriş, eğitim programı uygulamaları ve sınıf yönetimi konularını ele alan dersler almışlardır. Bu derslerin bitiminde dört haftalık bir uygulama planlanmıştır. Engelli çocuklarla çalışma konusunda deneyim kazanabilmeleri için öğretmen adayları özel gereksinimi olan çocukların bulundukları eğitim ortamlarına yerleştirilmişlerdir. Adaylar bu ortamlarda günlük program ve ders planı hazırlama, bireysel ve/veya grup programları planlama ve uygulama, etkili öğretmenlik becerileri gösterme ve gerekli olduğu durumlarda etkili yönetim tekniklerini kullanma konularında deneyim kazanmaktadır. Çalışma sorumlusu (coach), bu deneyimleri sırasında adayları gözlemiş ve kayıtlar tutmuştur. Daha sonra bu kayıtlarla ilgili her bir adaya dönütler verilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde, adaylar engelliler ve eğitimleriyle ilgili birçok şey öğrendiklerini, engelli çocukları sınıflarında eğitme konusunda kendilerini daha yetkin ve güvenli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, her çocuğun kendi potansiyelini azami olarak kullanma ve gerçekleştirme hakkına sahip, ayrı bir birey olduğunu gördüklerini ve anladıklarını belirtmişlerdir (25).

Heller vd. (1992) Kuzey Carolina Üniversitesi'nde normal öğretmen adayları için hafif derecede engelli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili bir yaz eğitim programı planlamışlardır. Model, hafif derecede engelli olan kaynaştırma öğrencileri için yapılabilecek etkili öğretim uygulamalarını içermektedir. Programa ondokuz öğretmen adayı katılmıştır. Yaz okulunun başlangıcında öğretmen adayları özel eğitime giriş ve kaynaştırmaya kavramsal ve felsefi bakışı içeren bir bilgilendirme dersine katılmışlardır. Ayrıca, model(laboratuvar) kaynaştırma sınıfında gözlemler yapmışlardır. Kalan sürede (4-6 hafta) kaynaştırma sınıfında bazı etkinliklerin uygulamasını yapmışlardır. Programın son iki haftasında ise sınıftaki tüm öğretim etkinliklerinden sorumlu olmuşlardır. Çalışmanın sonucunda adaylar kaynaştırmayla ilgili stratejileri uygulama konusunda kendilerini güvenli hissettiklerini ifade etmişlerdir (73).

Peterson ve Hudson (1989) öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışma ile ilgili davranışlarını değiştirmek için yaptıkları bir eğitim çalışmasında yönlendirme (coaching) modelini kullanmışlardır. Tek denekli araştırma

modeli kullanılan araştırmaya üç öğretmen adayı dahil edilmiştir. Program, ilk haftası strateji öğretimi, sonraki beş haftası sınıfta uygulamayı içeren altı haftadan oluşmaktadır. Öncelikle her bir adaya Florida Performans Ölçüm Sistemi (FPMS) aracı uygulanmıştır. Yönlendirici, öğretmen adayı ve sınıf öğretmeninden oluşan bir destek grubu ile problemleri çözmek ve öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda konuşmak üzere haftalık toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılar bireysel öğretmen performansından çok strateji öğretimine odaklanmaktadır. Geri bildirim aşamasında ise Florida Performans Ölçüm Sistemi aracı ile yapılan gözlemlere dayanarak dönüt vermeyi içeren toplantılar düzenlenmektedir. Bu toplantılarda yönlendirici (coach), öğretmen adayına ders uygulamasında iyi yaptığını düşündüğü ve gelecekteki benzer durumlarda değiştirmek isteyebileceği şeyleri sormakta ve cevaplarını kaydetmektedir. Yönlendirici, gözlemlerinin sonuçlarına göre adaydaki etkili öğretmen davranışlarını artırmak için tanımlayıcı dönütler vermekte, daha sonra adayla birlikte etkili davranışları artırıcı stratejiler planlamaktadır. Aynı şekilde yönlendirici, etkisiz öğretmen davranışlarını ortadan kaldırmak amacıyla dönüt sağlamakta ve adayla birlikte etkisiz davranışları ortadan kaldırıcı stratejileri planlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, her üç öğrencide de çalışmanın başlangıcına göre etkili öğretmen davranışlarında önemli derecede yükselme, etkili olmayan öğretmen davranışlarında ise önemli derecede düşüş görülmüştür (74).

Morgan vd. (1992) düşük performans gösteren öğretmen adaylarına etkili öğretmen davranışları kazandırma ve gerçekleştirmede akran rehberliğinin (peer-coaching) etkilerini araştırmak amacıyla yapılan onbeş saatlik çalışmada, adaylara sınıfta uygulama yaptırılmış, uygulama gözlenmiş ve ders sırasında hedeflenen öğretmen davranışları konusunda anında dönüt sağlanmıştır. Dersin bitiminde dönüt sözel ve yazılı olarak özetlenmiştir. Çalışma sonunda etkili öğretmen davranışları başlangıçtaki yaklaşık iki katına yükselmiştir (93).

Morgan vd. (1994) yaptıkları bir çalışmada düşük performans gösteren öğretmen adaylarının doğrudan öğretim davranışlarını artırmada video kaydı (mikro öğretim), kendini değerlendirme ve yönlendiricinin (coach) değerlendirmesi yoluyla akran rehberliği yaklaşımının etkililiğini araştırmak amacıyla bir eğitim programı hazırlamışlardır. Programda, adaylar sınıfta uygulamaya sokulmakta, bu esnada video kayıtları tutulmaktadır. Yönlendirici ve aday bu kayıtları birlikte izlemekte, adayın öğretmen davranışlarını değerlendirmektedir. Yönlendirici, adaya video kaydını izleyerek kendi performansını değerlendirmesinde yardımcı olmaktadır. Yönlendirici ve aday performans değerlendirmelerini birbiriyle karşılaştırmakta, gerektiğinde yönlendirici, adaya övgü ve düzeltici dönüt vermektedir. Daha sonra performansı artırmak için birlikte yeni hedefler belirlenmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre adayların etkili öğretmen davranışlarının başlangıçtaki yaklaşık altı katına ulaştığı ortaya konmuştur (93).

Özyürek (1995) engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliğini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada özel eğitim öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine bedensel yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olarak bedensel yetersizliği olan kişilerin katıldığı bir panel tartışmasının yazılı metnini okutmuş ve sonuçları değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda bir ve dördüncü

sınıfların ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar ortaya konmuştur. Deneklerin son test puanları, ön test ve izleme ölçümüne göre daha yüksek bulunmuştur (96).

Marshall ve Herrmann (1990) normal ve özel eğitim öğretmen adaylarında işbirlikçi öğretimi artırmak için planlanan bir çalışmada öğretmen yetiştiren iki fakülteden, onu normal sınıf öğretmeni, onu da özel eğitim öğretmeni adayı olmak üzere toplam yirmi öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Denekler öncelikle ayrı gruplarda altı haftalık teorik eğitim almışlar, daha sonra bir normal, bir özel eğitim öğretmeni adayı olmak üzere ikişer kişilik gruplar oluşturarak okuma güçlüğü olan 4-8 çocuğa işbirlikçi öğretim gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın bu bölümü ders öncesi planlamayı, uygulamayı ve ders sonrası değerlendirmeyi içermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bazı öğrencilerin normal ve özel eğitimcilerin eğitsel işbirliği çalışması ile ilgili tutum ve algıları olumlu yönde değişmiştir. Öğrencilerin çoğu bir eğitim takımında diğer üyelerin olası rollerinin ve yardımlarının daha çok farkında olmuştur. Ancak tutumlardaki değişme yine de sınırlıdır (72).

Rule vd. (1985) Utah eyaletindeki kaynaştırma yapılan iki gündüz bakımevindeki eğitim personeli için bir hizmetiçi eğitim programı düzenlemiştir. Eğitim bir günlük atelye çalışması, beş günlük herbiri kırkbeş ile doksan dakika arasında süren mini atelye çalışması ve mikro toplantılardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrendiklerini transfer edebilmeleri için sınıf içi uygulamalar planlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukların gelişim ve beceri seviyelerinde ilerleme olmuş, ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri olumlu yönde değişmiştir (54).

Thousand vd. (1987) Vermont'da ileri derecede engelli öğrencileri normal okullarda etkili olarak eğitebilmeyi amaçlayan bir hizmetiçi eğitim programı uygulamışlardır. Program, yoğunlaştırılmış eğitim, model olma, yönlendirme (coaching) ve dönüt vermeden oluşmaktadır. Özellikle ileri derecede engellilerin eğitiminde eğitsel işbirliği (normal ve özel eğitimcilerin birlikte çalışması) vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, çalışma yapılan bölgedeki okullara tüm ileri derecede engelli çocuklar dönmüşler ve devam etmeye başlamışlardır. Bu çocuklar haftanın %20 ile %100'ünü engelli olmayan akranlarıyla normal eğitim etkinliklerinde geçirmeye başlamışlardır. Normal ve özel eğitim öğretmenleri, ebeveynler ve yöneticiler öğrencilerin evdeki ve okuldaki performanslarından çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir (87).

Kansas Üniversitesi Öğrenme Güçlüğü Araştırma Enstitüsü'nde yapılan "strateji öğretimi" adı verilen bir hizmetiçi eğitim modeliyle normal sınıf öğretmenlerine engelliler ve kaynaştırmaya ilişkin eğitim programı planlanmıştır. Model dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Gereksinimlerin belirlenmesi
2. Eğitim
3. Öğrenilenleri uygulama (transfer)
4. Programın yaygınlaştırılması

Sözkonusu programın eğitim aşaması anlatım, tartışma, gerçek yaşamda ya da video ile model olma, rol oynama, diğer canlandırma türleri ve dönüt verme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Uygulama aşamasında ise destek grubu oturumları (bu eğitimi alan öğretmenlerden oluşan), yönlendirme (coaching) oturumları ya da bir yönlendirici ile bireysel oturumlar yapılmaktadır. Bu model ile öğretmenlerin çoğunluğunun öğrendiklerini kendi sınıflarına transfer edebildikleri ve etkili olarak kullanabildikleri saptanmıştır. Ancak destek grubu toplantısı olmayan hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yalnızca yarısının öğrendiklerini uygulamaya aktarabildiği belirlenmiştir. Ayrıca bu modelde daha önce eğitilmiş olan öğretmenler biraz desteklenerek yönlendirici olarak kullanılabildikleri için hizmetiçi eğitimi daha geniş bir kitleye ulaştırabilmek mümkün olmaktadır (88).

Peterson-Miller vd. (1991) öğretmenlerin olumlu davranışlarında artış, olumsuz davranışlarında sönme meydana gelmesi veya ortadan kalkmasını sağlayabilmek için yönlendirmeyi (coaching) kullanmanın etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla, altı öğretmenle beş haftalık bir yaz kursu düzenlenmiştir. Öğretmenler öncelikle standart bir gözlem formu kullanılarak onbeşer dakika gözlenmiş, daha sonra herbiri ikişer kişilik anlatım, cümle yazma ve test almadan oluşan üç sınıfa ayrılmışlardır. Bu şekilde bir ayırım yapmanın nedeni her bir sınıfta takım öğretimini kolaylaştırmak ve yönlendirmeyi kullanabilmektir. Üniversiteden bir yönlendiricinin liderlik ettiği haftalık bir toplantı yapılmaktadır. Bu seanslarda yönlendirici her bir katılımcıdan derslerle ilgili hoşlandıkları ve gelecekteki derslerinde değiştirmek isteyebilecekleri şeyleri tanımlamalarını istemektedir. Yönlendirici, ayrıca, her iki öğretmenle gözlem verilerini tartışmaktadır. Ayrıca öğretmenler kazanmak istedikleri davranışlarında birbirlerine yardımcı olabilecek stratejileri tartışarak birbirlerine yönlendirme yapmaktadır. Katılımcıların ikinci oturumunda, oturumu kolaylaştıran daha bağımsız davranışlar gösterdikleri, ek olarak yönlendiricinin daha az yönerge vermesi gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar tarafından beş haftalık bir sürede yapılan iki yönlendirme oturumunun öğretmen performansının artırılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (80).

Rule vd. (1990) normal sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki akademik ya da davranışsal problemleri tanımlayabilmeleri ve çözümler bulabilmeleri amacıyla bir hizmetiçi eğitim modeli geliştirmişlerdir. Seçilen konularda gruptaki katılımcıların birbirinin problemlerine çözüm yolları bulabilmeleri ya da üretebilmeleri üzerinde odaklanılmış, sınıf problemleri tartışmaya açılarak görüşülmüştür. Kursun lideri bu tartışmaları yapılandırmış, her bir aşamada sistematik bir destek için gerekli olan teknikleri kursiyerlere öğretmiştir. Katılımcılar kurs sonunda genel olarak kaynaştırma ile ilgili problemleri çözmek için programlar oluşturma ve uygulamada başarılı olmuşlardır (90).

Siegel ve Jaursovec (1994) normal sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını değiştirmek amacıyla bir hizmetiçi eğitim programı düzenlemişlerdir. Program ikişer saatlik üç atelye çalışması ve üç günlük danışma ve tartışma oturumundan oluşmaktadır. Atelye çalışmaları kaynaştırmaya bakış açısı sağlamak, özel gereksinimi olan öğrenciler için yapılacak uyarlamalar ve diğer profesyoneller, aileler ve toplumla işbirliği sağlama

konularındadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime karşı daha alıcı ve özel gereksinimi olan öğrencileri için değişiklikler yapma konusunda daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kısmi kaynaştırmanın yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri, ancak tam kaynaştırmaya karşı olmaya devam ettikleri ifade edilmektedir (81).

Şahbaz (1997) normal sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarını değiştirmek için farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma için ilkokul öğretmenlerine yazılı bilgilendirme, sözlü bilgilendirme ve yazılı-sözlü bilgilendirme yapılmış, bir gruba ise hiçbir bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırma sonucuna göre, dört grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamış, araştırmacı tarafından tek oturumluk bilgilendirmenin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarda farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır (97).

Yıkmuş vd. (1997) hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla yirmialtı öğretmene altmış saatlik (iki hafta süreli) bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmede eğitimciler tepegöz kullanmıştır. Yapılan ölçümlerde altmış saatlik bilgilendirmenin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında değişme oluşturduğu belirlenmiştir (98).

YÖNTEM

3.1. Evren

Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılında Ankara ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olup, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan ilkokul birinci sınıf öğretmenleri (toplam yüzoniki) oluşturmaktadır.

3.2. Örneklem

Araştırmanın deneysel bir çalışma olması nedeniyle iki eğitim grubuna seçkisiz olarak toplam altmışdört öğretmen çağrılmış, ancak araştırmanın örneklemi iki eğitim grubunda yirmiyedi ve yirmisekiz olmak üzere toplam ellibeş öğretmen oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri deneysel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Deneysel araştırma, etkisi ölçülecek etkenin (örneğin eğitim verme) belirli kurallar ve koşullar altında deneklere uygulanması, deneklerin etkene verdikleri yanıtların ölçümü ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak karara varılması işlemlerini içeren bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (99).

Araştırma deseni ön test, eğitim, son test ve izleme ölçümü şeklinde oluşturulmuştur.

Örneklem olarak seçilen iki gruba farklı eğitim tekniklerinin öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumları ve yeterlilikleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla iki farklı eğitim tekniği uygulanmıştır. Birinci gruba “grup tartışması” tekniği, ikinci gruba ise “grup tartışması” ve “problem çözme” teknikleri birlikte kullanılarak eğitim verilmiştir (Bkz. Ek 1). Eğitim için bu tekniklerin tercih edilmesinin nedeni her iki eğitim tekniğinin de aktif ve etkileşimli eğitim teknikleri olması ve kalıcı etkilere sahip olmasıdır. Ayrıca, bu teknikler yetişkinler için kullanım açısından da uygundur. İkinci grupta grup tartışmasına ek olarak problem çözme tekniğinin de kullanılmasının nedeni problem çözme tekniğinin öğretmenlerin programda yer alan konularla ilgili karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği sorunlara grup ile çözümler araması ve bulmasına, bu çözümleri uygulamaya transfer etmelerine ve bu yolla engellilere ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutum ve yeterliliklerinde kalıcı bir artış görülmesine olanak tanımasıdır.

Eğitimin örneklem grubu üzerindeki etkisi ön test, son test ve izleme (6 ay sonra test tekrarı) deseni ile saptanmıştır. Ön testten sonra her iki eğitim grubuna onbeşer gün boyunca altmışar saatlik eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı her gün sabahtan itibaren altışar saat olarak yürütülmüştür. Programda yer alan konular ilgili literatür taranarak belirlenmiştir (3, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 23, 30, 37, 39, 40, 44, 48, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106).

Bu konular;

- Kaynaştırmanın tanımı, önemi, yararları
- Kaynaştırma türleri
- Zihinsel engelli çocukların gelişim özellikleri
- Zihinsel engelli çocukların ihtiyaçlarının saptanması
- Hedefleri belirlemede zihinsel engelli öğrencinin dikkate alınması
- Dersleri planlamada zihinsel engelli öğrencinin dikkate alınması
- Dersleri yürütmede zihinsel engelli öğrencinin dikkate alınması
- Dersleri değerlendirmede zihinsel engelli öğrencinin dikkate alınması
- Sınıfın fiziksel koşullarını ihtiyaca uygun olarak düzenleme
- Etkili iletişim teknikleri
- Sınıftaki öğrencilerin etkileşimini artırıcı çalışmalar
- Olumlu davranışlar kazandırma ve davranış değiştirme teknikleri
- Velilerle işbirliği yapmanın önemi
- Velilerin etkileşimini artırıcı çalışmalar
- Velilerin eğitime katılımı için yapılabilecek çalışmalar
- Zihinsel engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada kişi ve kurumlarla işbirliği,

olarak belirlenmiştir. Birinci grupta belirlenen konularda grup liderinin sorularla ve örneklerle yönlendirmesi yoluyla grup üyelerinin (öğretmenlerin) aktif kılınmasını ve tartışmaya dahil edilmesini içeren grup tartışması tekniği kullanılmaktadır (Ek 1). Grup tartışması tekniğinde önemli bir nokta, grup liderinin belirli bir konuyla ilgili açık uçlu, anlaşılır, öğretmenlerin bilgi ya da deneyimlerine hitap eden ve tartışmanın başından sonuna değin hedefe ulaşmayı gözönünde bulunduran sorular ve ek sorular sorma becerisine sahip olmasıdır. Ayrıca, sorularına öğretmenlerden doğru cevap alamadığı durumlarda kendisi düz anlatım tekniği ile anlatmaya başlamamalı, ek sorular yönlendirerek cevapları mutlaka öğretmenlerden almaya çalışmalı, doğru cevapları pekiştirmeli, tartışılan konu ile ilgili dikkat edilmesi gerekli noktaları yeri geldiğinde tahtaya yazmalıdır.

İkinci eğitim grubunda grup tartışması tekniği ile birlikte problem çözme tekniği de kullanılmıştır (Ek 1). Bu grupta o gün için belirlenen konu grup tartışması ile tartışıldıktan sonra öğretmenlerin o konu ile karşılaştıkları ya da karşılaşmaları olası sorunlar tahtada listelenip, her birinin ortaya çıkma koşulları (neden ortaya çıktığı) ve nasıl ortadan kaldırılabilceği grup üyeleriyle birlikte tartışılır. Tartışma sonunda probleme grup üyeleriyle bulunan ortak çözüm tahtaya yazılır. Bu şekilde öğretmenlerin problemlere bulunan çözümü sınıflarına döndüklerinde uygulamaya transfer etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim programının bitiminde ölçüm araçları öğretmenlere tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından altı ay sonra aynı ölçüm araçları ile izleme ölçümü yapılmıştır. Eğitimin gruplara etkisine belirlemek için son test ölçümüne ek olarak, altı ay sonra izleme ölçümünün de yapılmasının nedeni, verilen eğitimin etkisinin eğitim verilmeden geçen altı aylık sürenin sonunda da sürüp sürmediğini belirlemektir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili problemlerine çözümler buldukları ikinci grupta, bu çözümlerin uygulamaya transfer edilmesi suretiyle kaynaştırma uygulamasının niteliğinin artması ve bu yolla öğretmen tutum ve

yeterliliklerinin yükselmesi beklendiği için izleme ölçümünde bu grupta anlamlı bir artış olup olmadığını saptamaktır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır.

3.4.1. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Öğretmen adayları ya da profesyonellerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarına hizmet öncesi eğitimin (dört yıllık üniversite eğitimi) etkisini belirlemek amacıyla Sucuoğlu vd. (53) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek zihinsel engelli çocuklar ve eğitimlerine ilişkin tutumları içeren otuzdokuz maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Maddelerin yirmi ikisi olumlu, onyedisi olumsuz tutum ifade etmektedir. Olumlu maddeler 1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanırken, olumsuz maddeler 1: kesinlikle katılıyorum, 5: kesinlikle katılmıyorum olarak puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan yüzdoksanbeş, en düşük puan ise otuzdokuzdur.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizine göre otuzdokuz maddelik son formun iki faktörde toplandığı ifade edilmektedir. Bu faktörler;

- Zihinsel engellilere yönelik genel tutumlar
- Zihinsel engelli çocukların eğitimine (kaynaştırılmasına) ilişkin tutumlardır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .93, birinci faktör için .93 ve ikinci faktör için .88 olarak belirtilmektedir. İki yarı güvenilirliği tüm ölçek için .75, birinci faktör için .81 ve ikinci faktör için .85 olarak ifade edilmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları öğretmen adayı örnekleme ile yapıldığı için araştırmacı tarafından görev yapmakta olan ilkökul öğretmenleri ile yeni bir geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmanın örneklemine yüz kırksekiz ilkökul öğretmeni seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak dahil edilmiştir. Örnekleme yeralan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde % 50'si otuzbir-kırk yaşları arasında ($\bar{x}$ = 37 yaş), % 57'si kadın, % 43'ü erkek, % 52'si meslekte altı ile yirmi yıl arasında deneyimli ($\bar{x}$ = 15 yıl) dir.

Ölçeğin alt testlerinin toplam puan ile korelasyonları incelendiğinde birinci alt testin toplam puan ile korelasyonu .78, ikinci alt testin toplam puan ile korelasyonu .84 olarak bulunmuştur.

Yüzde yirmi yedilik uç gruplara göre yapılan madde analizinde "Normal sınıflarda zihinsel engelli çocuk olması normal çocukların dikkatini dağıtır" maddesi dışındaki tüm maddelerde iki grup arasındaki farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Söz konusu madde puan ortalamaları açısından alt ve üst uç grupları ayırt edemediği düşünülerek ölçek dışı bırakılmıştır.

Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ölçek maddeleri Sucuoğlu ve arkadaşlarının belirlediği iki faktörde toplanmıştır, ancak "Öğretmenlerden destek alan

zihinsel engelli çocuk normal sınıftan yararlanır” maddesi araştırmacıların belirlediği gibi birinci faktörde değil, .5440’lık faktör yüküyle ikinci faktörde yer almıştır. Bu sonuca göre madde ikinci alt teste dahil edilmiştir.

Çizelge 1: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği’nin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör 1 Öz Değer	Faktör 2 Öz Değer
1. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflardan yararlanmaları mümkün olmaz		.5343
2. Zihinsel engelli çocuklar normal çocuklarla arkadaşlık yapabilir		.3482
3. Zihinsel engelli çocuklar normal sınıflarda/normal okullarda okuyabilirler		.4325
4. Normal yaşlıları ile aynı sınıfta eğitim görmek zihinsel engelli çocukların yasal hakkı olmalıdır		.5923
5. Zihinsel engelli çocuklar normal çocuklara zarar verebilirler		.2815
6. Zihinsel engelli çocuk normal sınıfa giderse, çocuklar yanlış davranışlar öğrenirler		.3195
7. Zihinsel engelli çocukların ayrı/özel okullarda okumaları, bu çocuklara toplum tarafından dışlandıklarını hissettirir		.6383
8. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflara devam edebilmeleri için her türlü koşul sağlanmalıdır		.5440
9. Normal sınıflarda zihinsel engelli çocuk olması normal çocukların öğrenmesini olumsuz yönde etkiler		.5464
10. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflarda okumaları, yaşlıları tarafından daha kolay kabul edilmelerini sağlar		.6071
11. Zihinsel engelli çocuklar kendileri için hazırlanmış özel okullara gitmelidirler		.6372
12. Zihinsel engelli çocuğun normal sınıfa devam etmesi öğretmenin programı uygulamasını olumsuz etkiler		.5540
13. Sınıf öğretmeni sınıftaki zihinsel engelli çocuğun da eğitsel gereksinimlerini karşılayabilir		.5780
14. Zihinsel engelli çocuklar, normal çocuklar gibi evlerine en yakın okullara gidebilmelidir		.4413
15. Normal sınıflarda zihinsel engelli çocuğun olması normal yaşlıları için de yararlıdır		.4938
16. Normal yaşlılarıyla aynı sınıfta okumak zihinsel engelli çocuğu olumsuz etkiler		.5474
17. Normal sınıfta okumak zihinsel engelli çocuğun bilişsel (zihinsel) gelişimi için yararlı değildir		.5456
18. Normal sınıfta zihinsel engelli çocuk varsa, öğretmen zamanının çoğunu bu çocuk için harcar		.4392
19. Zihinsel engelli çocuklara normal yaşlıları gibi normal bir yaşam sürme hakkı sağlanmalıdır	.4631	

20. Normal sınıfta zihinsel engelli bir çocuk olursa diğer çocuklar kendilerini rahatsız hissederler		.3635
21. Bazı zihinsel engelli çocuklar normal sınıflara gidebilirler	.4550	
22. Zihinsel engelli çocukların bakımı ve eğitimi evde olmalıdır	.5004	
23. Zihinsel engelli çocuklar yatılı okullarda okumalıdır	.4087	
24. Zihinsel engelli çocuklar çok sıkıcıdır	.5254	
25. Zihinsel engelli çocuklardan korkarım	.4644	
26. Zihinsel engelli bir çocuk görmek beni rahatsız eder	.4394	
27. Zihinsel engelli bir çocukla çalışmak beni mutlu edebilir	.4058	
28. Öğretmenden destek alan zihinsel engelli çocuk normal sınıftan yararlanır		.5440
29. Zihinsel engelli bir çocuğa nasıl yardım edeceğim konusunda yardım alırsam, böyle bir çocuğu sınıfıma kabul edebilirim	.4839	
30. Sınıf öğretmenleri zihinsel engelli çocuklar hakkında bilgi sahibi olmalıdır	.6276	
31. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk, okul, sınıf seçimlerinde oy kullanmalıdır	.4770	
32. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk, gösteri, okuma bayramı gibi etkinliklere katılmalıdır	.6753	
33. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk, normal çocuklar gibi görev almalıdır	.6641	
34. Sınıf öğretmeni, zihinsel engelli çocuğun arkadaşları tarafından kabul edilmesini sağlayabilir	.7266	
35. Zihinsel engelli çocuklar normal sınıfa giderlerse anne-babaların öğretmenle işbirliği yapması gerekecektir	.7171	
36. Normal çocukların anne-babaları çocuklarının zihinsel engelli bir çocukla arkadaşlık etmelerine izin vermelidir	.7813	
37. Sınıf öğretmeni zihinsel engelli çocuğun normal yaşlıları ile arkadaşlık etmesini kolaylaştırabilir	.7340	
38. Zihinsel engelli çocuk normal sınıfa devam etse bile sınıfın gerçek üyesi olamaz	.4147	

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .89, birinci faktör için .88 ve ikinci faktör için .86 olarak belirlenmiştir. İki yarı güvenirliği tüm ölçek için .89, birinci faktör için .72 ve ikinci faktör için .84'dür.

Sonuç olarak yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizlerine göre bir madde ölçek dışı bırakılmış, bir madde ise ikinci alt teste geçirilmiştir. Ölçeğin yeni düzenlenmesinde ölçekten alınacak en yüksek puan yüzdoksan, en düşük puan ise otuzsekizdir.

3.4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı

Araç araştırmacı tarafından ilkökul öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilerin sınıflarına kaynaştırılabilmesi ile ilgili olarak kendilerini yeterli hissetme durumlarını saptamak amacıyla Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılması ile ilgili sahip olması gereken yeterlilik alanları konu-hedef tablosu yapılarak yazılmıştır (107). Bu yöntemle geliştirilen kırküç madde özel eğitim ve çocuk gelişimi alanlarında öğretim üyesi dokuz uzmana sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler bölünmüş, yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddelerin de ifadeleri düzeltilerek toplam elli maddeye ulaşılmıştır.

Tüm maddeler 1: kesinlikle yeterli değilim, 2: yeterli değilim, 3: orta derecede yeterliyim, 4: yeterliyim ve 5: tamamen yeterliyim şeklinde puanlanmakta, ancak ölçek formunda tersi yer almaktadır. Öleekten alınabilecek en yüksek puan ikiyüzelli, en düşük puan ise ellidir. Çalışmanın örneklemine yüz kırksekiz ilkökul öğretmeni dahil edilmiştir (Örneklemin demografik özelliklerine 3.4.1’de yer verilmiştir).

Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler equamax rotasyonu ile yapılan analizde maddelerin iki faktörde toplandığı görülmüştür. İki faktörün varyansın %53.3’ünü açıkladığı saptanmıştır. Her iki faktördeki maddeler incelendiğinde birinci faktörde genel öğretim becerilerine ilişkin maddelerin, ikinci faktörde zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili becerilerin yer aldığı maddelerin toplandığı görülmüştür.

Çizelge 2: İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı’nın Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör 1 Öz Değer	Faktör 2 Öz Değer
1. Zihinsel engelli öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma		.5991
2. Öğrenciyi tanıma tekniklerini zihinsel engelli öğrenciyi tanımak için etkili olarak kullanma		.5480
3. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyaçlarını saptama		.6001
4. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre genel hedeflerini belirleme		.5663
5. Hayat Bilgisi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.5997
6. Belirlenen hedeflere uygun olarak Hayat Bilgisi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.5446	
7. Hayat Bilgisi dersini planlandığı gibi yürütme	.8057	
8. Hayat Bilgisi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşamadığını kontrol etme)	.7418	

9. Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.6383
10. Belirlenen hedeflere uygun olarak Sosyal Bilgiler dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.6577	
11. Sosyal Bilgiler dersini planlandığı gibi yürütme	.8234	
12. Sosyal Bilgiler dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.8023	
13. Fen Bilgisi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.7204
14. Belirlenen hedeflere uygun olarak Fen Bilgisi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.7593	
15. Fen Bilgisi dersini planlandığı gibi yürütme	.8278	
16. Fen Bilgisi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.7965	
17. Türkçe dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.6392
18. Belirlenen hedeflere uygun olarak Türkçe dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.7990	
19. Türkçe dersini planlandığı gibi yürütme	.8887	
20. Türkçe dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.8800	
21. Matematik dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.6589
22. Belirlenen hedeflere uygun olarak Matematik dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.7871	
23. Matematik dersini planlandığı gibi yürütme	.8803	
24. Matematik dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.8876	
25. Resim dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.7194
26. Belirlenen hedeflere uygun olarak Resim dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.5355	
27. Resim dersini planlandığı gibi yürütme	.6896	
28. Resim dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.6487	
29. Müzik dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.7753
30. Belirlenen hedeflere uygun olarak Müzik dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.5377	
31. Müzik dersini planlandığı gibi yürütme	.6437	
32. Müzik dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.4592	
33. Beden Eğitimi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme		.7817

34. Belirlenen hedeflere uygun olarak Beden Eğitimi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme)	.6607	
35. Beden Eğitimi dersini planlandığı gibi yürütme	.7370	
36. Beden Eğitimi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme)	.7158	
37. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için gerektiğinde aynı hedefe yönelik farklı eğitim etkinlikleri planlama		.5131
38. Sınıfın fiziksel koşullarını ihtiyaca uygun olarak düzenleme	.6090	
39. Zihinsel engelli öğrenci ile etkili iletişim kurma ("ben dili", aktif ve pasif dinleme vb. gibi)		.6795
40. Zihinsel engelli öğrencinin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırabilmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanma		.7449
41. Zihinsel engelli öğrencinin olumlu davranışlarını uygun yöntem ve teknikleri kullanarak pekiştirme		.7324
42. Zihinsel engelli öğrenci ile diğer öğrencilerin etkileşimini sağlamak üzere çeşitli sınıf içi etkinlikler (grup çalışmaları, drama çalışmaları vb. çalışmalar) düzenleme		.7258
43. Zihinsel engelli öğrenci ile diğer öğrencilerin etkileşimini sağlamak üzere çeşitli ders dışı etkinlikler (sınıf çayları, piknikler ve çeşitli sosyal faaliyetler) düzenleme		.6553
44. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere gerektiğinde ilgili uzmandan yardım alma		.5306
45. Eğitim programının yürütülmesinde velilerden yardım isteme	.5073	
46. Velileri okulda verilen eğitimi evde desteklemeleri için yönlendirme	.4796	
47. Velilerin çocuklarının eğitimine etkin olarak katılabilmeleri için aile eğitim programları düzenleme		.4577
48. Zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren öğrenci velilerini birbirleriyle kaynaştırabilmek için sohbet toplantıları, çaylar vb. etkinlikler düzenleme		.5122
49. Normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin zihinsel engelli öğrenciyi kabul düzeylerini artırmak için çeşitli çalışmalar planlama		.5824
50. Sınıfına engelli öğrenci kaynaştırılan diğer öğretmenlerle işbirliği yapma		.5050

Ölçekten en yüksek ve en düşük puanları alan yüzde yirmiyedilik uç gruplar arasında yapılan madde analizinde tüm maddelerde uç gruplar arasındaki fark $p < .000$ düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde tüm ölçek için .42 ile .79, birinci alt test için .54 ile .87 ve ikinci alt test için .53 ile .79 arasında olduğu $p < .000$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık (cronbach alpha) ve testi yarılama yöntemleri kullanılmıştır. Tüm test için cronbach alpha katsayısı .97, birinci alt test için .97 ve ikinci alt test için .94 olarak hesaplanmıştır. Aracın testi yarılama güvenirliği tüm test için .96, birinci alt test için .94 ve ikinci alt test için .93 olarak bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında aracın iki faktörde toplanan geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.5. Veri Toplama İşlemi

Ön test-son test verilerinin toplanması ve deney süreci (öğretmenlere eğitim verilmesi) 1997-1998 öğretim yılında, izleme çalışması (test tekrarı) eğitimin bitiminden sonraki altıncı ayda yapılmıştır.

Deney sürecinin başında iki eğitim grubuna da veri toplama araçları uygulanmış, test uygulamasının ardından birinci gruba “grup tartışması” ile ikinci gruba ise “grup tartışması ve problem çözme” teknikleri birlikte kullanılarak altmışar saatlik eğitim verilmiştir. Bu eğitim ülkemizde varolan hizmetiçi eğitim sistemine uyarlayabilmek amacıyla yoğunlaştırılmış olarak her bir grup için onbeşer günde tamamlanmıştır. İki grupta da eğitim her gün sabahdan itibaren altı saat yapılmıştır. Eğitimin bitiminde öğretmenlere veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır. Eğitimin tamamlanmasından altı ay sonra öğretmenlere tekrar ulaşılmış, veri toplama araçları üçüncü kez uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara ve kaynaştırılmasına ilişkin tutum ve yeterliliklerinin farklı iki eğitim grubu için ön test, son test ve izleme ölçümlerinde farklılaşıp farklılaşmadığı Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır. İki eğitim grubu arasında fark olup olmadığı Bağımsız Gruplarda t Testi, üç zaman periyodu (ön test, son test, izleme) arasında farklılık olup olmadığı ise Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi kullanılarak analiz edilmiştir (108, 109, 110).

Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi için önemlilik düzeyi 0.05 olarak, çoklu karşılaştırmalarda ise 0.03 olarak kabul edilmiştir (108).

BULGULAR

4.1. Deneklerin Tanıtımı

Çizelge 3: Örneklemeye Alınan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

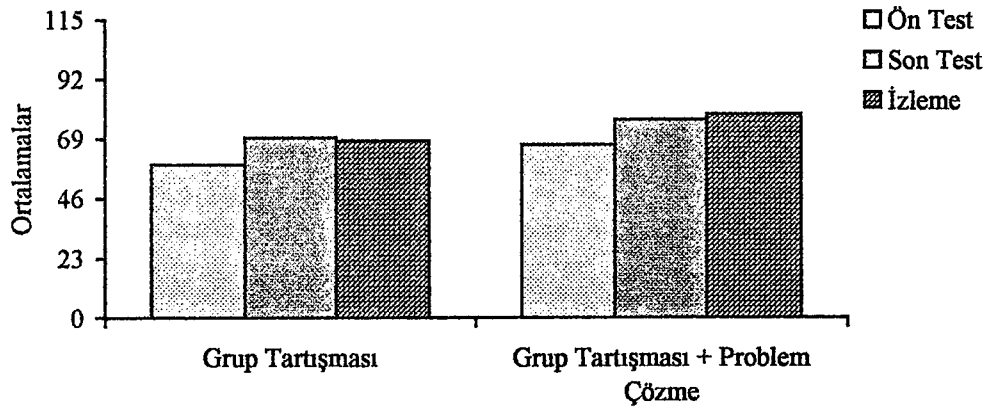
Yaşları	S	%
30 Yaş ve altı	12	21.8
31-40 yaş	34	61.8
41 yaş ve üstü	9	16.4
Eğitim Durumları		
Açıköğretim Ön Lisans	9	16.4
Eğitim Enstitüsü	16	29.1
Eğitim Fakültesi	16	29.1
Sınıf Öğretmenliği dışı Y.O.	14	25.4
Cinsiyetleri		
Kadın	33	60.0
Erkek	22	40.0
Hizmet Yılları		
5 yıl ve altı	16	29.1
6-15 yıl	15	27.3
16 yıl ve üstü	24	43.6

4.2. Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Eğitimlerine İlişkin Tutumları ile İlgili Bulgular

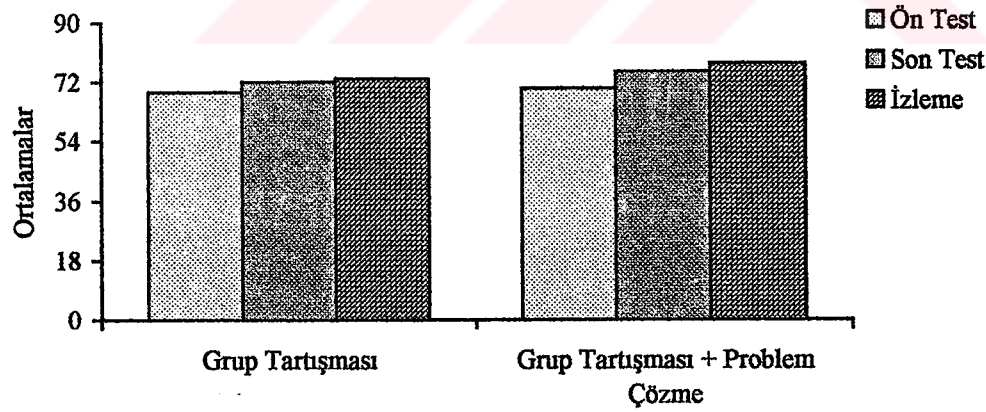
Bu bölümde örneklemeye alınan öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ve alt ölçek puanlarının gruplara göre ön test, son test ve altı ay sonraki izleme ölçümündeki ortalama ve standart sapma değerleri ile Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları ve çoklu karşılaştırma (post hoc) sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.1: Grup Tartışması ile Grup Tartışması + Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin” Toplam Puan ve Alt Boyutlarından Ön Test, Son Test ve İzlemede Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

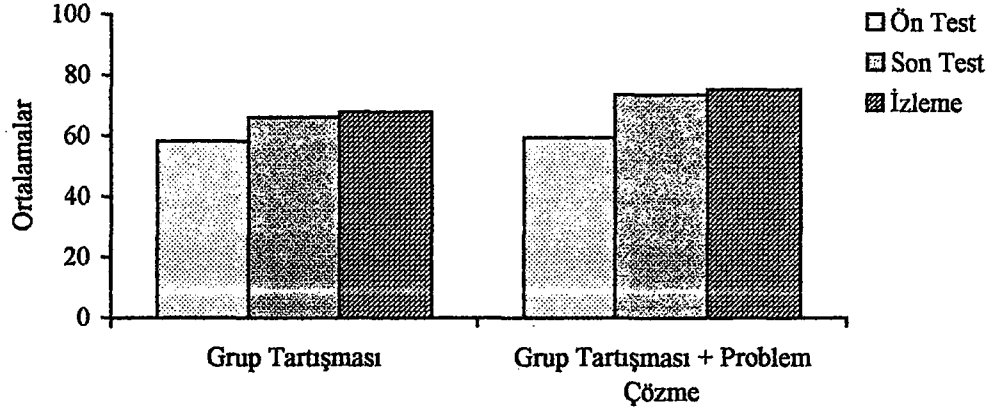
	GRUP TARTIŞMASI				GRUP TARTIŞMASI+PROBLEM ÇÖZME			
	ÖN TEST	SON TEST	İZLEME		ÖN TEST	SON TEST	İZLEME	
Z.E.Ö.Y.Ö.T. Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar	69.00	8.24	71.96	11.58	72.93	8.19	70.11	9.79
							75.07	8.52
							77.71	7.03
Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar	58.41	10.34	66.15	12.17	67.89	12.19	59.43	9.70
							73.39	10.21
							75.11	10.83
Toplam Puan	127.41	15.90	138.11	20.68	140.81	18.63	129.54	17.15
							148.46	16.20
							152.82	16.57



Şekil 1.1. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları



Şekil 1.2. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları



Şekil 1.3. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları

Çizelge 4.2.1. “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanları” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	28795.37	53	543.31		
	2747.56	1	2747.56	5.06	.029*
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	20371.93	106	192.19		
	10420.49	2	5210.24	27.11	.000*
Zamana Göre Eğitim Grupları	769.58	2	384.79	2.00	.140**

* p<0.05
** p>0.05

Çizelge 4.2.2. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği’nin “Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	7773.78	53	146.68		
	371.45	1	371.45	2.53	.117**
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	5105.28	106	48.16		
	956.94	2	478.47	9.93	.000*
Zamana Göre Eğitim Grupları	93.37	2	46.69	.97	.383**

* p<0.05 Önemli
** p>0.05 Önemsiz

Çizelge 4.2.3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği’nin “Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	10274.17	53	193.85		
	1098.53	1	1098.53	5.67	.021*
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	8738.63	106	82.44		
	5113.65	2	2556.82	31.01	.000*
Zamana Göre Eğitim Grupları	353.43	2	176.71	2.14	.122**

* p<0.05 Önemli
** p>0.05 Önemsiz

Çizelge 4.3: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Ölçekleri İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinde Gruplara Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Bağımsız İki Grupta t Testi

	ÖN TEST				SON TEST				İZLEME			
	$\bar{X}$	SH	Farkın	SD	t Değeri	$\bar{X}$	SH	Farkın	SD	t Değeri	$\bar{X}$	SH
Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar	-1.1071	2.444	53	53	-45**	-3.1085	2.734	53	53	-1.14**	-4.7884	2.056
Zihinsel Engelli Çocukların Eğitime (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar	-10212	2.702	53	53	-38**	-7.2447	3.024	53	53	-2.40*	-7.2183	3.106
Toplam Puan	-2.1283	4.465	53	53	-48**	-10.3532	5.000	53	53	-2.07**	-12.0066	4.750

* p<0.03 Önemli

** p>0.03 Önemli

Çizelge 4.4.1: “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanı” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının		SD	t Değeri
		SS	SH		
Ön Test-Son Test	-14.8909	22.617	3.050	54	-4.88*
Ön Test-İzleme	-18.4364	18.898	2.548	54	-7.23*
Son Test-İzleme	-3.5455	17.488	2.358	54	-1.50**

* $p < 0.03$ Önemli

** $p > 0.03$ Önemsiz

Çizelge 4.4.2: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin “Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının		SD	t Değeri
		SS	SH		
Ön Test-Son Test	-3.9818	11.482	1.548	54	-2.57*
Ön Test-İzleme	-5.8000	8.693	1.172	54	-4.95*
Son Test-İzleme	-1.8182	9.023	1.217	54	-1.49**

* $p < 0.03$ Önemli

** $p > 0.03$ Önemsiz

Çizelge 4.4.3: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin “Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine (Kaynaştırmaya) İlişkin Tutumlar Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının		SD	t Değeri
		SS	SH		
Ön Test-Son Test	-10.9091	13.979	1.885	54	-5.79*
Ön Test-İzleme	-12.6364	13.284	1.791	54	-7.05*
Son Test-İzleme	-1.7273	11.543	1.556	54	-1.11**

* $p < 0.03$ Önemli

** $p > 0.03$ Önemsiz

Çizelge 4.2.1. 'de tutum ölçeği toplam puanı açısından iki eğitim grubundaki öğretmenlerin tutum puanlarının istatistiksel olarak önemli farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi ölçümden kaynaklandığı Çizelge 4.3.'de incelendiğinde, iki eğitim grubu arasında yalnızca izleme ölçümünde önemli bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ($p<0.03$). Ön Test ve Son Test ölçümleri açısından iki eğitim grubu arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.03$).

Çizelge 4.2.2.'de tutum ölçeğinin Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar Alt Testi Puanı açısından iki eğitim grubundaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Ancak Çizelge 4.3.'deki çoklu karşılaştırma incelendiğinde izleme ölçümünde iki eğitim grubu arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık saptanmıştır ($p<0.03$).

İki eğitim grubu Tutum Ölçeği Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlar Alt Testi açısından incelendiğinde (Çizelge 4.2.3), bu alt testle iki eğitim grubu arasında istatistiksel olarak önemli farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Çizelge 4.3.'den bu farklılığın hangi ölçümden kaynaklandığına bakıldığında, son test ve izleme ölçümlerinde iki eğitim grubu arasında önemli farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.03$).

Tutum Ölçeği toplam puanı ve alt test puanları açısından (Çizelge 4.2.1, 2, 3) ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak önemli farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çizelge 4.4.1, 4.4.2 ve 4.4.3 birlikte incelendiğinde, hem toplam puan, hem de alt test puanları açısından ölçümler arasındaki farklılığın ön test-son test ve ön test-izleme ölçümlerinde olduğu görülmektedir ($p<0.03$). Son test ve izleme ölçümlerinde toplam ve alt test puanları açısından farklılık görülmemektedir ($p>0.03$).

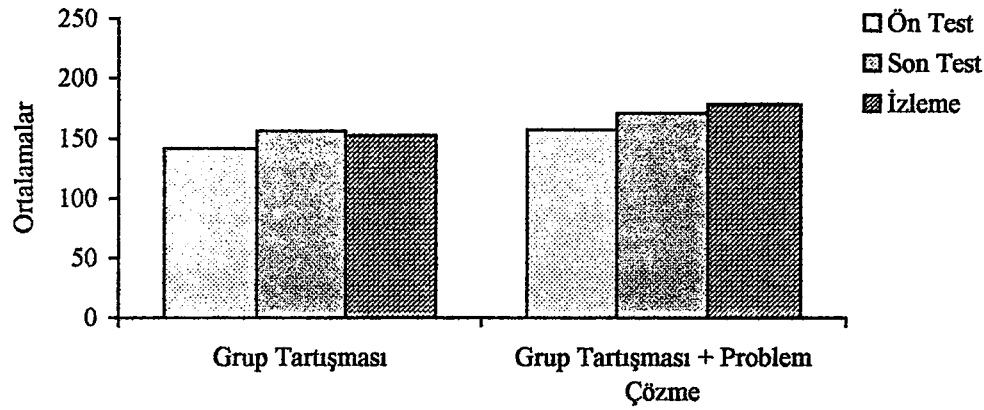
Eğitim grupları arasında zaman ile etkileşimleri açısından önemli farklılıklar saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.3. Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterlilikleri İle İlgili Bulgular

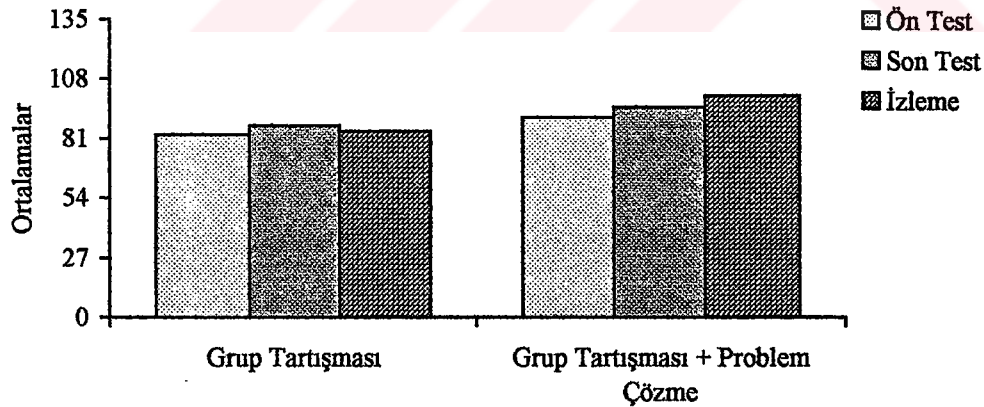
Bu bölümde deneklerin İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı'ndan aldıkları toplam ve alt test puanlarının gruplara göre ön test, son test ve izleme ölçümlerindeki ortalama ve standart sapması ile Tekrarlayan ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 5.1: Örnekleme Alman Öğretmenlerin Gruplara Göre “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı”nın Toplam Puan ve Alt Boyutlarından Ön Test, Son Test ve İzlemede Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

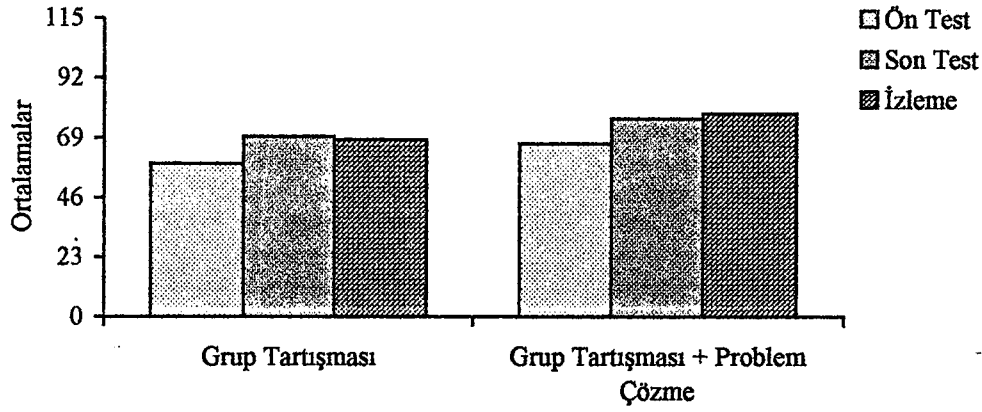
	GRUP TARTIŞMASI				GRUP TARTIŞMASI+PROBLEM ÇÖZME							
	ÖN TEST		SON TEST		İZLEME		ÖN TEST		SON TEST		İZLEME	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Alt Boyutlar	82.56	22.59	86.59	21.64	84.11	23.25	90.54	17.52	95.00	11.80	100.25	18.86
Genel Öğretim Becerileri	59.15	13.83	69.48	19.90	68.33	18.15	66.71	12.15	76.43	8.99	78.32	17.95
Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler												
Toplam Puan	141.70	30.47	156.07	37.52	152.44	40.28	157.25	25.70	171.43	18.54	178.57	35.39



Şekil 2.1. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları



Şekil 2.2. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Genel Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları



Şekil 2.3. Grup Tartışması İle Grup Tartışması+Problem Çözme Gruplarında Eğitim Alan Öğretmenlerin “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri İle İlgili Beceriler Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Puan Ortalamaları

Çizelge 5.2.1. “İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı” Toplam Puanı İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	107516.64	53	2028.68		
	14900.84	1	14900.84	7.35	.009*
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	56346.47	106	531.57		
	8500.96	2	4250.48	8.00	.001*
Zamana Göre Eğitim Grupları	1044.81	2	522.41	.98	.378**

* $p < 0.05$ Önemli

** $p > 0.05$ Önemsiz

Çizelge 5.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Genel Öğretim Becerileri Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	38618.63	53	728.65		
	4847.43	1	4847.43	6.65	.013*
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	22539.43	106	212.64		
	948.19	2	474.10	2.23	.113**
Zamana Göre Eğitim Grupları	579.71	2	289.85	1.36	.260**

* $p < 0.05$ Önemli

** $p > 0.05$ Önemsiz

Çizelge 5.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Z.E.Ç. ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler Alt Ölçeği” İçin Tekrarlayan Ölçümlerde İki Yönlü Varyans Analizi

Varyasyon Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önemlilik
Hücre İçi Eğitim Grupları	23878.64	53	450.54		
	2750.53	1	2750.53	6.10	.017*
Hücre İçi Zaman (Ön test-Son test-İzleme)	14820.18	106	139.81		
	3824.82	2	1912.41	13.68	.000*
Zamana Göre Eğitim Grupları	71.00	2	35.50	.25	.776**

* $p < 0.05$ Önemli

** $p > 0.05$ Önemsiz

Çizelge 5.3: İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı Toplam Puanı ve Alt Ölçekleri İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinde Gruplara Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Bağımsız İki Grupta t Testi

	ÖN TEST				SON TEST				İZLEME			
	$\bar{X}$	SH	SD	t Değeri	$\bar{X}$	SH	SD	t Değeri	$\bar{X}$	SH	SD	t Değeri
Genel Öğretim Becerileri	-7.9802	5.441	53	-1.47**	-8.4074	4.724	53	-1.78**	-16.1389	5.699	53	-2.83*
Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler	-7.5661	3.507	53	-2.16**	-6.9471	4.189	53	-1.66**	-9.9881	4.868	53	-2.05**
Toplam Puan	-15.5463	7.591	53	-2.05**	-15.3545	8.016	53	-1.91**	-26.1270	10.214	53	-2.56*

* p<0.03 Önemli

** p>0.03 Önemli

Çizelge 5.4.1: “İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı Toplam Puanı” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının			t Değeri
		SS	SH	SD	
Ön Test-Son Test	-14.2727	24.723	3.334	54	-4.28*
Ön Test-İzleme	-16.1273	36.934	4.980	54	-3.24*
Son Test-İzleme	-1.8545	34.829	4.696	54	-.39**

* p<0.03 Önemli

** p>0.03 Önemsiz

Çizelge 5.4.2: İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Genel Öğretim Becerileri Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının			t Değeri
		SS	SH	SD	
Ön Test-Son Test	-4.2545	16.013	2.159	54	-1.97**
Ön Test-İzleme	-5.7091	24.575	3.314	54	-1.72**
Son Test-İzleme	-1.4545	20.592	2.777	54	-.52**

* p<0.03 Önemli

** p>0.03 Önemsiz

Çizelge 5.4.3: İlkokul Öğretmenlerinin Z.E.Ç. Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı “Z.E.Ç. ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler Alt Ölçeği” İçin Bonferroni Düzeltmeli Eşleştirilmiş Örneklemelerde t Testi

Karşılaştırma	$\bar{X}$	Eşlerin Farkının			t Değeri
		SS	SH	SD	
Ön Test-Son Test	-10.0182	14.949	2.016	54	-4.97*
Ön Test-İzleme	-10.4182	17.082	2.303	54	-4.52*
Son Test-İzleme	- .4000	17.664	2.382	54	-.17**

* p<0.03 Önemli

** p>0.03 Önemsiz

Öğretmenlerin yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam ve alt test puanları iki eğitim grubu arasında önemli derecede farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Çizelge 5.3.'de bu farklılığın hangi ölçümlerden kaynaklandığı incelendiğinde, toplam ve Genel Öğretim Becerileri alt testi puanlarında izleme ölçümünde farklılığın olduğu ($p<0.03$), Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile İlgili Beceriler alt testi puanları açısından iki eğitim grubu arasında üç ölçümde de farklılık olmadığı ($p>0.03$) saptanmıştır.

Yeterlilik ölçeği toplam ve Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile İlgili Beceriler alt testi puanları açısından ön test, son test ve izleme ölçümlerinde istatistiksel olarak önemli farklılık olduğu ($p<0.05$), Genel Öğretim Becerileri alt testinde böyle bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) belirlenmiştir. Çizelge 5.4.1 ve 5.4.3'de yeterlilik ölçeği toplam ve Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile İlgili Beceriler alt testi puanlarındaki ölçümler arasındaki farklılığın ön test-son test ve ön test-izleme ölçümleri arasında gerçekleştiği görülmektedir ($p<0.03$).

Çizelge 5.2.1, 2, 3'de ayrıca, yeterlilik ölçeği toplam ve alt test puanları açısından ön test, son test ve izleme (zaman) ölçümleri ile eğitim grupları arasındaki etkileşim yer almaktadır. Eğitim gruplarının zaman ile etkileşimleri arasında önemli farklılık saptanamamıştır ($p>0.05$).

TARTIŞMA

Sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutum ve yeterliliklerine farklı iki eğitim tekniğinin etkisini incelemek üzere yapılan çalışmanın bulgularına göre;

1. Grup tartışması tekniği ile eğitim verilen grup ile grup tartışması ve problem çözme tekniklerinin birlikte kullanıldığı grup arasında yeterlilik ölçeğinin ikinci alt testi (Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılması ile İlgili Beceriler) dışında her iki ölçekte de izleme ölçümünde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın grup tartışması ve problem çözme tekniğinin birlikte kullanıldığı grup lehine olduğu görülmektedir. Problem çözme tekniğinin öğretmenin sınıfında karşılaşmış olduğu ya da gelecekte karşılaşacağı muhtemel problemlere grup ile çözüm yolları aramayı içerdiği düşünüldüğünde, ortaya çıkan beklenen bir sonuçtur (85).

Bu sonuç Rule vd. (1990)'nin normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili seçilen belli konularda sınıflarındaki akademik ya da davranışsal problemleri tanımlayabilmeleri ve grup üyelerinin birlikte çözümler bulabilmeleri amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (90).

İki eğitim grubu arasında tutum ölçeğinin Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlar alt testinde, son test ölçümünde de farklılık görülmektedir. Ancak her iki ölçeğin toplam puanlarında ve diğer alt testlerinde son test ölçümünde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İzleme ölçümünde iki grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkması, öğretmenlerin eğitimin bitiminden sonra özellikle problem çözme seansında çözüme kavuşan problemleri sınıflarında çözebildiklerini gördüklerinde tutum ve yeterliliklerinde artış olduğunu göstermektedir (85).

Özyürek (1995) engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliğini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında özel eğitim bölümü öğrencilerine bedensel yetersizliği olan kişilerin katıldığı bir panel tartışmasının metnini okutmuştur. Deneklerin son test puanları, ön test ve izleme ölçümüne göre daha yüksek bulunmuştur (96). Bu çalışma araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Adı geçen çalışmanın tek oturumluk teorik bir eğitim içermesi, tutum puanlarında son testte kaydedilen artışın izleme ölçümünde görülmemesine neden olabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

2. Tutum ölçeğinin toplam ve alt test puanlarında zamana bağlı olarak (ön test-son test ve izleme periyotlarında) saptanan farklılığın ön test-son test ve ön test-izleme ölçümlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu verilen eğitimin öğretmenlerin tutum puanlarında olumlu yönde artışa neden olduğunu göstermektedir. Son test-izleme ölçümlerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmaması ise, eğitim sonucu yükselen tutum puanlarının eğitim verilmeden geçen altı ayın sonundaki ölçümde önemli ölçüde düşmediğini göstermektedir.

Jamieson (1980) yaptığı literatür çalışmasında genel olarak hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin bilgi düzeyini artırdığını, ancak tutumlarında olumlu yönde değişiklik oluşturmamış olduğunu ifade etmektedir (41). Şahbaz (1997) Bolu ilinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada farklı bilgilendirme tekniklerinin kullanıldığı (yazılı, sözlü, yazılı+sözlü ve hiç eğitim verilmeyen kontrol grubu) tek oturumluk bir eğitim programı düzenlemiştir. Eğitim sonunda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında dört grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (97). Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Ancak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, yoğun ve uzun süreli hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin engelli çocuklara ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ifade edilmektedir (54, 81, 97, 98). Rule vd. (1985)'nin iki okulöncesi eğitim merkezindeki eğitim personeli için düzenlemiş oldukları bir hizmetiçi eğitim çalışmasında bir tam günlük atelye çalışması, herbiri 45-90 dakikalık beş günlük atelye çalışması ve mikro toplantı yöntemleri kullanılmıştır. Her üç grupta da buna ek olarak öğrenilenlerin uygulamaya transfer edilebilmesi için sınıf içi uygulamalar yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri olumlu yönde değişmiştir (54).

Siegel ve Jaursovec (1994) normal sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını değiştirmek amacıyla bir hizmetiçi eğitim programı düzenlemişlerdir. Program ikişer saatlik üç atelye çalışması ve üç günlük danışma ve tartışma oturumundan oluşmaktadır. Atelye çalışmaları kaynaştırmaya bakış açısı sağlamak, özel gereksinimi olan öğrenciler için yapılacak uyarlamalar ve diğer profesyoneller, aileler ve toplumla işbirliği sağlama konularındadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime karşı daha alıcı ve özel gereksinimi olan öğrencileri için değişiklikler yapma konusunda daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kısmi kaynaştırmanın yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri, ancak tam kaynaştırmaya karşı olmaya devam ettikleri ifade edilmektedir (81).

Yıkış vd. (1997)'nin hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları bir çalışmada, yirmialtı öğretmene iki hafta süreli altmış saatlik bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmede eğitimciler tarafından tepegöz kullanılmıştır. Bilgilendirmenin sonunda yapılan ölçümde altmış saatlik eğitimin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında değişme oluşturduğu ortaya konmuştur (98).

Uzun süreli ve yoğunlaştırılmış programların engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin tutumları olumlu yönde değiştirdiğini gösteren bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada grup tartışması ve problem çözme gibi aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının da tutumların olumlu yönde değişimini etkilediği ve eğitimin değişen tutumlar üzerindeki etkisinin kalıcı olmasını sağladığı düşünülmektedir. Personel gelişimi ile ilgili literatür incelendiğinde, normal sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerinde derslerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uyarlanması, gözlem ve uygulama yaşantısı sağlanması ve eğitsel işbirliğini içeren

programların öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (85, 106). Bu bilgi araştırma sonuçlarını destekler yöndedir.

Yeterlilik belirleme aracı'nın toplam puan ve zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin beceriler alt ölçeğinde ön test-son test ve ön test-izleme ölçümleri arasında görülen farklılık verilen eğitimin öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin yeterliliklerini artırdığı sonucunu düşündürmektedir. Öğretmenlere verilen zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin eğitimin, yeterlilik ölçeği'nin genel öğretim becerileri alt testinde üç ölçüm arasında istatistiksel olarak önemli farklılık yaratmaması da yukarıdaki sonucu destekler yöndedir.

Normal sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili becerilerini ve yeterliliklerini artırmak için grup tartışması, problem çözme, model olma, demonstrasyon gibi aktif öğretim teknikleri, akran rehberliği (peer coaching), yönlendirme (coaching), uygulamayı içeren öğretmenin kendi sınıfında iş başında eğitim gibi karşılaşılan ya da karşılaşılmaması olası sorunları çözmeye ve öğrenilenleri uygulamaya transfer etmeye olanak tanıyan hizmetiçi eğitim yaklaşımlarının kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir (25, 54, 73, 74, 80, 85, 86, 88, 90).

Hasbrouck (1997) yirmiiki öğretmen adayı ile yaptığı bir çalışmada akran rehberliği metodunu kullanmıştır. Dört haftalık bir yaz kursu boyunca üçer kez bir gözlem formu kullanarak deneyimli bir eğitimciyi (toplam yedi eğitimci) görev başında izlemiş ve kaydetmiştir. Daha sonra kayıtlar destek gruplarında tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcıların öğretim becerilerinde, öz-saygılarında ve profesyonellik algılarında artış olduğu ifade edilmektedir (86).

Peterson ve Hudson (1989) öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışma ile ilgili davranışlarını değiştirmek için yaptıkları bir eğitim çalışmasında yönlendirme (coaching) modelini kullanmışlardır. Tek denekli araştırma modeli kullanılan araştırmaya üç öğretmen adayı dahil edilmiştir. Program, ilk haftası strateji öğretimi, sonraki beş haftası sınıfta uygulamayı içeren altı haftadan oluşmaktadır. Öncelikle her bir adaya Florida Performans Ölçüm Sistemi (FPMS) aracı uygulanmıştır. Yönlendirici, öğretmen adayı ve sınıf öğretmeninden oluşan bir destek grubu ile problemleri çözmek ve öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda konuşmak üzere haftalık toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılar bireysel öğretmen performansından çok strateji öğretime odaklanmaktadır. Geri bildirim aşamasında ise Florida Performans Ölçüm Sistemi aracı ile yapılan gözlemlere dayanarak dönüt vermeyi içeren toplantılar düzenlenmektedir. Bu toplantılarda yönlendirici (coach), öğretmen adayına ders uygulamasında iyi yaptığını düşündüğü ve gelecekteki benzer durumlarda değiştirmek isteyebileceği şeyleri sormakta ve cevaplarını kaydetmektedir. Yönlendirici, gözlemlerinin sonuçlarına göre adaydaki etkili öğretmen davranışlarını artırmak için tanımlayıcı dönütler vermekte, daha sonra adayla birlikte etkili davranışları artırıcı stratejiler planlamaktadır. Aynı şekilde yönlendirici, etkisiz öğretmen davranışlarını ortadan kaldırmak amacıyla dönüt sağlamak ve adayla birlikte etkisiz davranışları ortadan kaldırıcı stratejileri planlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, her üç öğrencide de çalışmanın başlangıcına göre etkili öğretmen

davranışlarında önemli derecede yükselme, etkili olmayan öğretmen davranışlarında ise önemli derecede düşüş görülmüştür (74).

Kansas Üniversitesi Öğrenme Güçlüğü Araştırma Enstitüsü'nde yapılan "strateji öğretimi" adı verilen bir hizmetiçi eğitim modeliyle normal sınıf öğretmenlerine engelliler ve kaynaştırmaya ilişkin eğitim programı planlanmıştır. Model dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Gereksinimlerin belirlenmesi
2. Eğitim
3. Öğrenilenleri uygulama (transfer)
4. Programın yaygınlaştırılması

Sözkonusu programın eğitim aşaması anlatım, tartışma, gerçek yaşamda ya da video ile model olma, rol oynama, diğer canlandırma türleri ve dönüt verme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Uygulama aşamasında ise destek grubu oturumları (bu eğitimi alan öğretmenlerden oluşan), yönlendirme (coaching) oturumları ya da bir yönlendirici ile bireysel oturumlar yapılmaktadır. Bu model ile öğretmenlerin çoğunluğunun öğrendiklerini kendi sınıflarına transfer edebildikleri ve etkili olarak kullanabildikleri saptanmıştır. Ancak destek grubu toplantısı olmayan hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yalnızca yarısının öğrendiklerini uygulamaya aktarabildiği belirlenmiştir. Ayrıca bu modelde daha önce eğitilmiş olan öğretmenler biraz desteklenerek yönlendirici olarak kullanılabildikleri için hizmetiçi eğitimi daha geniş bir kitleye ulaştırabilmek mümkün olmaktadır (88).

Peterson-Miller vd. (1991) öğretmenlerin olumlu davranışlarında artış, olumsuz davranışlarında sönme meydana gelmesi veya ortadan kalkmasını sağlayabilmek için yönlendirme tekniğini (coaching) kullanmanın etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla, altı öğretmenle beş haftalık bir yaz kursu düzenlenmiştir. Öğretmenler öncelikle standart bir gözlem formu kullanılarak onbeşer dakika gözlenmiş, daha sonra herbiri ikişer kişilik anlatım, cümle yazma ve test almadan oluşan üç sınıfa ayrılmışlardır. Bu şekilde bir ayırım yapmanın nedeni her bir sınıfta takım öğretimini kolaylaştırmak ve yönlendirmeyi kullanabilmektir. Üniversiteden bir yönlendiricinin liderlik ettiği haftalık bir toplantı yapılmaktadır. Bu seanslarda yönlendirici her bir katılımcıdan derslerle ilgili hoşlandıkları ve gelecekteki derslerinde değiştirmek isteyebilecekleri şeyleri tanımlamalarını istemektedir. Yönlendirici, ayrıca, her iki öğretmenle gözlem verilerini tartışmaktadır. Ayrıca öğretmenler kazanmak istedikleri davranışlarında birbirlerine yardımcı olabilecek stratejileri tartışarak birbirlerine yönlendirme yapmaktadır. Katılımcıların ikinci oturumda, oturumu kolaylaştıran daha bağımsız davranışlar gösterdikleri, ek olarak yönlendiricinin daha az yönerge vermesi gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar tarafından beş haftalık bir sürede yapılan iki yönlendirme oturumunun öğretmen performansının artırılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (80).

Rule vd. (1990) normal sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki akademik ya da davranışsal problemleri tanımlayabilmeleri ve çözümler bulabilmeleri amacıyla bir

hizmetiçi eğitim modeli geliştirmişlerdir. Seçilen konularda gruptaki katılımcıların birbirinin problemlerine çözüm yolları bulabilmeleri ya da üretebilmeleri üzerinde odaklanılmış, sınıf problemleri tartışmaya açılarak görüşülmüştür. Kursun lideri bu tartışmaları yapılandırmış, her bir aşamada sistematik bir destek için gerekli olan teknikleri katılımcılara öğretmiştir. Katılımcılar kurs sonunda genel olarak kaynaştırma ile ilgili problemleri çözmek için programlar oluşturma ve uygulamada başarılı olmuşlardır (90).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin mesleki performanslarının geliştirilmesi amacını taşıyan ve aktif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı yukarıdaki araştırmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

3. İki eğitim grubu arasında ön test, son test ve izleme ölçümlerindeki artış oranları açısından her iki ölçekte de istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunamamıştır. Her iki ölçekte de eğitim gruplarının zaman (ön test, son test ve izleme ölçümleri) ile etkileşimleri arasında farklılık olmaması iki eğitim grubundaki zamana göre artışın benzer yönde olduğu sonucunu akla getirmektedir. Bunun nedeninin ikinci eğitim grubunda kullanılan problem çözme seanslarının öğretmenlerin sınıflarında görev yaparken değil de, varolan hizmetiçi eğitim sistemine göre sınıflarından çağrılarak gerçekleştirilmek zorunda kalınması olduğu düşünülmektedir. Kaynaklarda problem çözme seanslarının öğretmenler sınıflarında eğitime devam ederken belli aralıklarla uygulandığında daha etkili olduğu ifade edilmektedir (54, 85, 88, 106).

Rule vd. (1990) normal sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki akademik ya da davranışsal problemleri tanımlayabilmeleri ve çözümler bulabilmeleri amacıyla bir hizmetiçi eğitim modeli geliştirmişlerdir. Seçilen konularda gruptaki katılımcıların birbirinin problemlerine çözüm yolları bulabilmeleri ya da üretebilmeleri üzerinde odaklanılmış, sınıf problemleri tartışmaya açılarak görüşülmüştür. Kursun lideri bu tartışmaları yapılandırmış, her bir aşamada sistematik bir destek için gerekli olan teknikleri katılımcılara öğretmiştir. Katılımcılar kurs sonunda genel olarak kaynaştırma ile ilgili problemleri çözmek için programlar oluşturma ve uygulamada başarılı olmuşlardır (90). Buna göre daha uzun bir zaman diliminde sürekli ve rutin olarak sürdürülecek problem çözme toplantılarının kaynaştırma sınıfı öğretmenin tutumlarını ve yeterliliğini diğer yöntemlere göre daha fazla artıracığı söylenebilir.

SONUÇLAR

Sınıfta zihinsel engelli öğrenci bulunan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutum ve yeterliliklerine farklı iki eğitim tekniğinin etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre;

1. Grup tartışması tekniği ile eğitim verilen grup ile grup tartışması ve problem çözme tekniklerinin birarada kullanıldığı grup arasında Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin toplam puan ve Zihinsel Engellilere Yönelik Genel Tutumlar alt ölçeği izleme ölçümünde, Z.E.Ç. Eğitimine İlişkin Tutumlar alt ölçeği son test ve izleme ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farklılığın grup tartışması ve problem çözme tekniğinin birlikte kullanıldığı grup lehine olduğu görülmektedir. Grup tartışması ve problem çözme seansları şeklinde yürütülen hizmetiçi eğitim programlarının zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumları değiştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin toplam puan ve alt testleri açısından üç ölçüm arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu farklılıkların ön test-son test ve ön test-izleme ölçümleri arasında görüldüğü saptanmıştır. Bu bulguya göre her iki grupta da verilen eğitimin öğretmen tutumlarında olumlu yönde değişime yol açtığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, toplam puan ve alt test puanlarında son test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmaması verilen eğitimin kalıcı olduğu sonucunu düşündürmektedir.

3. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin toplam puan ve alt test puanlarında eğitim gruplarının zaman (ön test-son test-izleme) ile etkileşimleri arasında istatistiki olarak fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, iki eğitim grubunda da tutum puanlarındaki artışın benzer yönde gerçekleştiği sonucunu düşündürmektedir.

4. İlkokul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı'nın toplam puan ve Genel Öğretim Becerileri alt testinde grup tartışması tekniği ile eğitim verilen grup ile grup tartışması ve problem çözme seanslarının birlikte kullanıldığı grup arasında izleme ölçümünde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ancak Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile İlgili Beceriler alt testinde hiçbir ölçümde iki grup arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Genel öğretim becerileri alt testinde grup tartışması ve problem çözme tekniğinin birlikte kullanıldığı grup lehine önemli bir farklılık görülmektedir.

5. İlkokul öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı'nın toplam puan ve alt testleri için eğitim grubu faktörü dikkate alınmadan üç ölçüm arasındaki farklılıkları saptamak amacıyla yapılan analizlerde toplam puan ve Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler alt testinde ön test-son test ve ön test-izleme ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak genel öğretim becerileri alt testinde hiçbir ölçüm arasında anlamlı

bir farklılık saptanamamıştır. Verilen eğitimin özellikle teorik bölümünün zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırmaya yönelik olması öğretmenlerin Genel Öğretim Becerileri'nde önemli bir artışa neden olmaması sonucunu doğurmuş olabilir. Aracın geneli ve Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleriyle İlgili Beceriler alt testi için ölçümler arasında farklılık olması bu görüşü desteklemektedir.

6. İlkokul öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Aracı'nın toplam puan ve alt test puanlarında eğitim gruplarının zaman (ön test-son test-izleme) ile etkileşimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterliliklerindeki artışın iki eğitim grubunda da benzer yönde gerçekleştiği sonucunu akla getirmektedir

Sonuç olarak, öğretmenlerin, zihinsel engelli çocuklara ve eğitimlerine ilişkin tutum ve yeterliliklerinin artırılmasında grup tartışması ve problem çözme tekniğinin birlikte kullanılmasının daha kalıcı etkiye sahip olduğu, her iki eğitim grubunda da verilen eğitimin tutum ve yeterlilikte artışa neden olduğu, ancak eğitim gruplarının zaman ile etkileşimleri arasında farklılık bulunmadığı söylenebilir.

ONERILER

Araştırma sonuçları ışığında,

1. Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin eğitimden önce genel öğretim becerileri konusunda desteklenmelidir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nca engelliler ve eğitimlerine ilişkin düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarında etkisi tartışılan düz anlatım tekniği yerine aktif ve etkileşimli öğretim teknikleri tercih edilmelidir.

3. Engelliler ve kaynaştırma konusunda belli bir eğitimden geçen kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıflarındaki akademik ve davranışsal problemleri çözebilmesi, kendilerini izole olmuş ve yalnız hissetmemeleri için sık aralıklarla, kimi zaman bireysel (danışmanla karşılıklı), kimi zaman da meslektaşlarıyla grup halinde problem çözme toplantılarının düzenlenmesi büyük bir gerekliliktir.

4. Çalışmada yer verilemeyen farklı yöntemlerin (eğitsel işbirliği, akran rehberliği ve yönlendirme v.b.) öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarına etkisi araştırılabilir.

5. Daha az öğretmenle daha uzun süreli ve uygulamaya dönük hizmetiçi eğitim çalışmalarının etkililiği araştırılabilir.

6. Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar ve eğitimlerine ilişkin tutum ve yeterliliklerine görev başında ve zamana yayılmış (örn. 15 gün yerine 3 ay) bir eğitim programının etkililiği araştırılabilir.

7. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine özel gereksinimi olan öğrencilerin ailelerini anlama, ailelerle çalışma ve aileleri eğitime dahil etme ile normal ve özel gereksinimi olan çocuk ailelerinin etkileşimlerini güçlendirme konusunda bir hizmetiçi eğitim programı düzenlenmeli, sürekli destek ve danışmanlık sağlanmalıdır.

8. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla ilgili tüm süreçlere (karar alma, uygulama ve değerlendirme gibi) aktif olarak katılımı ülke politikası haline getirilmeli, aileler ve ilgili kişiler bu konuda teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, ülkemizde halen yürütülmekte olan zihinsel engelliler ve eğitimlerine ilişkin hizmetiçi eğitim programlarının sayısının artırılması, daha da önemlisi çağdaş eğitim tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu alanda çalışan ülkemiz araştırmacılarının ise dünyada denenmiş hizmetiçi eğitim modellerinin ya da tekniklerinin etkililiğini ve uygulanabilirliğini araştırması gerekmektedir. Ayrıca aile katılımı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR DİZİNİ

1. Dickerson, M. Ve Davis, M. (1981) "The Developmental Approach: A Successfull Way To Mainstream The Young Child". Childhood Education, September-October, 8-13.
2. Rose, D.F. ve Smith, B.J. (1993) "Preschool Mainstreaming: Attitude Barriers and Strategies for Addressing Them" Young Children, May, 59-62.
3. McCoy, K.M. (1995) Teaching Special Learners in The General Education Classroom, Love Publishing Comp., Denver.
4. Kristensen, K., Baine, D. Ve Thorburn, M.J. (1996) Gelişmekte Olan Ülkelerde Engelli Çocukların İncelenmesi ve Erken Eğitimleri, Çeviren: Şaban Dede, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
5. Baydık, B. (1997) "Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okulöncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi", Milli Eğitim, 136, 27-29.
6. Salend, S.J. (1998) Effective Mainstreaming, Prentice – Hall Inc., New Jersey.
7. Thomas, S.B. ve Rapport, M.J.K. (1998) "Least Restrictive Environment: Understanding the Direction of the Courts". The Journal of Special Education, 32:2, 66-78.
8. Yell, M.L. (1998) "The Legal Basis of Inclusion". Educational Leadership, October, 70-73.
9. Havey, J.M. (1998) "Inclusion, The Law and Placement Decision: Implication For School Psychologists". Psychology in The Schools, 35:, 145-152.
10. Crockett, J.B. ve Kauffman, J.M.. (1998) "Taking Inclusion Back to Its Roots". Educational Leadership, October, 74-77.
11. Stafford, S.H. ve Green, V.P. (1996) "Preschool Integration: Strategies for Teachers". Chilhood Education, Summer, 214-218.
12. Fuchs, D. ve Fuchs, L.S. (1998) "Competing Visions for Educating Students with Disabilities: Inclusion Versus Full Inclusion". Childhood Education, Annual Theme, 309-316.
13. Diamond, K.E., Hestenes, L.L. ve O'Connor, C.E. (1994) "Integration Young Children with Disabilities in Preschool: Problems and Promise". Young Children, January, 68-75.

14. Ferguson, D.L. (1998) "Chancing Tactics: Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts". International Journal of Educational Research, 29, 143-159.
15. Mills, P.E., Cole, K.N., Jenkins, J.R. ve Dale, P.S. (1998) "Effects of Differing Levels of Inclusion on Preschoolers with Disabilities". Exceptional Children, 65:1, 79-90.
16. Davis Burstein, N. (1986) "The Effects of Classroom Organization on Mainstreamed Preschool Children". Exceptional Children, 52:5, 425-434.
17. Eripek, S. (1986) "Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi: Kaynaştırma". Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1:2, 157-167.
18. Geiger, W.L. ve Ringlaben, R.P. (1992) "Children and Youth with Mental Retardation". Exceptionalities in Children and Youth. (Editör: Lyndal M. Bullock), Allyn and Bacon, M.A.
19. Bakanlar Kurulu (1997) "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname". Resmî Gazete, 6 Haziran, 23011, 4-8.
20. Batu, E.S. (1998) "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesi'ndeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri". Yayınlanmamış Doktora Tezi . Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
21. Bell, P. (1989) Special Educational Needs: Policy and Practice. (Editör Roy Evans), Basil Blackwell Ltd., Oxford.
22. Kerzner Lipski, D. ve Gartner, A. (1998) "Taking Inclusion into the Future". Educational Leadership, October, 78-81.
23. Sapon-Shevin, M. (1996) "Full Inclusion as Disclosing Tablet: Revealing the Flaws in Our Present System". Theory into Practice, 35:1, 35-41.
24. Walker, H.M. ve Lamon, W.E. (1987) "Social Behaviour Standards and Expectations of Australian and U.S. Teacher Groups". The Journal of Special Education, 21:3, 56-82.
25. McCormick, M.T. (1983) "The Handicapped Experience Project: Preparing the Secondary Teacher for Mainstreaming". Journal of Teacher Education, 34:1, 45-47.
26. Wynn-Jones, P. (1987) "The Teacher as Manager". Teachers and Special Educational Needs, (Editör: Mike Hinson), Longman Group UK, Essex (UK).

27. Churcher, J. (1987) "Special Needs in Mainstream Schools: Feet on the Ground, Not Castles in the Air". Teachers and Special Educational Needs, (Editör: Mike Hinson), Longman Group UK, Essex (UK).
28. Avcı, N. (1998) "Entegrasyon ve Entegre Sınıf Öğretmeni". Destek, 1:1, 20-24.
29. Antonak, R.F. ve Larrivee, B. (1995) "Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale". Exceptional Children, 62:2, 139-149.
30. Wade, B. Ve Moore, M. (1992) Patterns of Educational Integration: International Perspectives on Mainstreaming Children with Special Educational Needs. Triangle, Oxfordshire.
31. Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C. ve MacPhee, D. (1995) "Fostering Personel Teaching Efficacy Through Staff Development and Classroom Activities". The Journal of Educational Research, 88:4, 200-208.
32. Podell, D.M. ve Soodak, L.C. (1993) "Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals". The Journal of Educational Research, 86:4, 247-253.
33. Sachs, J.J. (1990) "The Self Efficacy Interaction Between Regular Educators and Special Education Students: A Model for Understanding the Mainstreaming Dilemma". Teacher Education and Special Education, 13:3-4, 235-239.
34. Safran, J.S. ve Safran, S.P. (1987) "Teachers' Judgments of Problem Behaviours". Exceptional Children, 54, 240-244.
35. Shinn, M.R., Tindal, G.A. ve Spira, D.A. (1987) "Special Education Referrals as an Index of Teacher Tolerance: Are Teachers Imperfect Tests?". Exceptional Children, 54, 32-42.
36. Ritter, D.R. (1989) "Teachers' Perceptions of Problem Behavior in General and Special Education". Exceptional Children, 55, 559-564.
37. Allen, K.E. (1992) The Exceptional Child: Mainstreaming in Early Childhood Education. Delmar Publishes Inc. New York.
38. Wolery, M. Ve Wilbers, J.S. (1995) Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs. NAEYC, Washington, DC.
39. Nevin, A. (1995) "Curricular and Instructional Adaptations for Including Students with Disabilities in Cooperative Groups". Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom. (Editör: JoAnne W. Putnam), Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
40. Udvari-Solner, A. (1995) "A Process for Adapting Curriculum in Inclusive Classrooms". Creating an Inclusive School. (Editör: Richard A. Villa ve

Jacqueline S. Thousand), ASCD, Virginia.

41. Atay, M. (1995) "Engelli Çocukların Normal Yaşlıları ile Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
42. Civelek, A.H.(1990)"Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
43. Civelek, A.H. (1997) "Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Bütünleştirme Yöntemi: Amacı, Türleri, Gerektirdiği Koşullar". Özev, 2:2, 12-16.
44. Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. ve Gearheart, C.J. (1996) The Exceptional Student in the Regular Classroom. Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
45. Tanaydı, Z., Tür, G. Ve Temel, Z.F. (1988) Özel Eğitime Muhtaç Çocuk Psikolojisi. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Eğitimi Ön Lisans Programı Ders Notları, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
46. Larrivee, B. (1986) "Effective Teaching for Mainstreamed Students Is Effective Teaching for All Students". Teacher Education and Special Education, 9:4, 173-179.
47. Franklin, M.E., Little, E. Ve Tesko, J.A. (1987) "Effective Teaching Strategies Used with the Mildly Handicapped in the Mainstream". Focus on Exceptional Children, November, 7-11.
48. Miller, R. (1996) The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education. Delmar Publishers, New York.
49. Metin, N. (1992) "Okulöncesi Dönemde Engelli Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları". Özel Eğitim Dergisi, 1:2, 34-36.
50. Darıca, N. (1992) "Engelli Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi". I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı, YA-PA Yayınları, İstanbul, 183-185.
51. Borg, W.R. ve Ascione, F.R. (1982) "Classroom Management in Elementary Mainstreaming Classroom". Journal of Educational Psychology, 74:4, 85-95.
52. Gargiulo, R.M. ve Yonker, R.J. (1983) "Assesing Teachers' Attitude Toward The Handicapped: A Methodological Investigation". Psychology in the Schools, 20, 229-233.

53. Sucuoğlu, B., Atay, M. ve Çiftçi, İ. (1997) "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumları Üzerine Bir Ölçek Çalışması". 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Karatepe Yayınları, sy. 35-46.
54. Rule, S., Killoran, J., Stowitschek, J., Innocenti, M., Striefel, S. ve Boswell, C. (1985) "Training and Support For Mainstream Day Care Staff". Early Child Development and Care, 20, 99-113.
55. Simpson, R.L. ve Smith-Myles, B. (1991) "Ancillary Staff Members' Mainstreaming Recommendations For Student With Mild Exceptionalities". Psychology in the Schools, 28, 28-34.
56. Lombard, R., Miller, R.J. ve Hazelkorn, M.N. (1998) "School-to-work and Technical Preparation: Teacher Attitudes and Practices Regarding the Inclusion of Students With Disabilities". Career Development for Exceptional Individual (CDEI), 21:2, 1.
57. Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997) "İlk ve Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Engellilere ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi ve Görüşleri". IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4, 10-12 Eylül, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, sy. 484-502.
58. Forlin, C. Ve diğ. (1996) "Inclusive Practices: How Accepting Are Teachers?". International Journal of Disability, Development and Education, ERIC özet, 43:2, 119-133.
59. Kis-Glavas, L. Ve diğ. (1996) "Teachers' Attitudes Toward The Integration of Pupils with Intellectual Disabilities". ERIC özet, ED 408751.
60. Dev, P.J. ve Belfiore, P.J. (1996) "Mainstreaming Students With Disabilities: Teacher Perspectives in India". ERIC özet, ED 395427.
61. Mushinski-Fulk, B.J. ve Hirth, M.A. (1994) "Perceptions of Special Education Program Effectiveness and Attitudes toward Inclusion". ERIC özet, ED374595.
62. Newcom-Belcher, R., Cole, J.T. ve D'Alonzo, B.J. (1996) "Opinions of Inclusive Education. A Survey of Rural Teachers and Administrators". ERIC özet, ED 413119.
63. Minke, K.M., Bear, G.G., Deemar, S.A. ve Griffin, S.M. (1996) "Teachers' Experiences with Inclusive Classroom: Implications for Special Education Reform". The Journal of Special Education, 30:2, 152-186.
64. Senemoğlu, N. (1997) Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Spot Matbaacılık, Ankara.
65. Kırcaali-İftar, G. (1992) "Teacher and Student Characteristics Which Influence Teacher Preferences for Resource and Consultation Approaches". Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Toronto, Department of Education, Toronto.

66. Güler,D.(1997)“Okulöncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi” I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Yayınlanmış Bildiri, 28-30 Mayıs, sy. 578-595.
67. Visser, J. (1987) “Teacher Training and Special Educational Needs” (Editör:Mike Hinson). Longman Group Ltd., Essex, UK.
68. Jones, S.D. ve Messenheimer-Young, T. (1989) “Content of Special Education Courses for Preservice Regular Education Teachers”. Teacher Education and Special Education, 12, 154-159.
69. Welch, M. (1996) “Teacher Education and the Neglected Diversity: Preparing Educators to Teach Students With Disabilities”. Journal of Teacher Education, 47:5, 355-366.
70. Kemple, K.M., Hartle, L.C., Correa, V.I. ve Fox, L. (1994) “Preparing Teachers for Inclusive Education: The Development of a Unified Teacher Education Program in Early Childhood and Early Childhood Special Education”. Teacher Education and Special Education, 17:1, 38-51.
71. Maheady, L., Mallette, B. ve Harper, G.F. (1996) “The Pair Tutoring Program: An Early Field-Based Experience to Prepare Preservice General Educators to Work with Students with Special Learning Needs”. Teacher Education and Special Education, 19:4, 277-297.
72. Marshal, K.J. ve Herrman, B.A. (1990) “A Collaborative Metacognitive Training Model for Special Education and Regular Education Teachers”. Teacher Education and Special Education, 13:2, 96-104.
73. Heller, H.W., Spooner, M., Spooner, F. Ve Algozzine, B. (1992) “Helping General Educators Accommodate Students with Disabilities”. Teacher Education and Special Education, 15:4, 269-274.
74. Peterson, S.K. ve Hudson, P.J. (1989) “Coaching: A Strategy to Enhance Preservice Teacher Behaviors”. Teacher Education and Special Education, 12:1-2, 56-60.
75. Academy for Educational Development (1999) “Partnerships Training for Early Intervention”. Technical Assistance Center for Professional Development Partnership Project, <http://www.dssc.org/pdp/fact-il.html>.
76. Academy for Educational Development (1999) “Integrated Services Specialist Program: A California Personnel Development Partnership”. Technical Assistance Center for Professional Development Partnership Project, <http://www.dssc.org/pdp/fact-ca.html>.
77. Strawderman, C. Ve Lindsey, P. (1995) “Keeping up with the Times: Reform in

Teacher Education". Journal of Teacher Education, 46:2, 95-100.

78. Taymaz, A.H. (1992) Hizmetiçi Eğitim. PEGEM, Ankara.
79. Aslangil, H.C. (1998) "Hizmetiçi Eğitim". Çağdaş Eğitim, 241, Mart, 33-36.
80. Peterson-Miller, S., Harris, C. Ve Watanabe, A. (1991) "Professional Coaching: A Method for Increasing Effective and Decrasing Ineffective Teacher Behaviors". Teacher Education and Special Education, 14:3, 183-191.
81. Siegel, J. Ve Jausovec, N. (1994) "Improving Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities". The Conference of The International Council on Education for Teaching (İstanbul), ED 374120.
82. Kearney, C.A. ve Durand, V.M. (1992) "How Prepared Are Our Teachers for Mainstreamed Classroom Settings? A Survey of Postsecondary Schools of Education in New York States". Exceptional Children, 59:1, 6-11.
83. Smith-Myles, B. ve Simpson, R.L. (1989) "Regular Educators' Modification Preferences For Mainstreaming Mildly Handicapped Children". The Journal of Special Education, 22:4, 479-491.
84. Bradley, D.F. ve West, J.F. (1994) "Staff Training for the Inclusion of Students with Disabilities: Vision From School-Based Educators. Teacher Education and Special Education, 17:2, 117-128.
85. Mac Gregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B. ve Salisbury, C. (1998) "Professional Development For All Personnel in Inclusive Schools", Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief, 3:3, November, 1-12.
86. Hasbrouck, J.E. (1997) "Mediated Peer Coaching for Training Preservice Teachers". The Journal of Special Education, 31:2, 251-271.
87. Thousand, J., Nevin-Parta, A. Ve Fox, W.L. (1987) "Inservice Training to Support the Education of Learners with Severe Handicaps in Their Local Public Schools". Teacher Education and Special Education, 10:1, 4-13.
88. Schumaker, J.B. ve Clark, F.L. (1990) "Achieving Implementation of Strategy Instruction Through Effective Inservice Education". Teacher Education and Special Education, 13:2, 105-116.
89. Academy for Educational Development (1999) "The North Carolina Partnership Training System for Special Education". Technical Assistance Center for Professional Development Partnership Projects, <http://www.dssc.org/pdp/fact-nc.html>.
90. Rule, S., Fodor-Davis, J., Morgan, R., Salzberg, C.L. ve Chen, J. (1990)

- "Inservice Training Model to Encourage Collaborative Consultation". Teacher Education and Special Education, 13:3-4, 225-227.
91. İşman, A. Ve Eskicumalı, A. (1999) Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Değişim Yayınları, Adapazarı.
92. Küçükahmet, L. (1997) Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri. Gazi Kitabevi, Ankara.
93. Hudson, P., Miller, S., Salzberg, C. Ve Morgan, R. (1994) "The Role of Peer Coaching in Teacher Education Programs". Teacher Education and Special Education, 17:4, 224-235.
94. Gersten, R., Morvant, M. ve Brengelman, S. (1995) "Close to the Classroom is Close to the Bone: Coaching as a Means to Translate Research Into Classroom Practice". Exceptional Children, 62:1, 52-66.
95. Ripley, S. (1999) "Collaboration Between General and Special Education Teachers". ERIC Digest and Publications, Digest Num. 96:5, 1-5.
96. Özyürek, M. (1995) Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
97. Şahbaz, Ü. (1997) Öğretmenlerin Engelli Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
98. Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1997) "Hizmetiçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi". 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Karatepe Yayınları, sy. 33-38.
99. Sumbüloğlu, V. ve Sumbüloğlu, K. (1988) Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
100. Larrivee, B. (1982) "Identifying Effective Teaching Behaviors For Mainstreaming" Teacher Education and Special Education, 5:3, 2-6.
101. Swann, W. (1987) "Curriculum Principles for Integration". Integrating Special Education, (Editör Tony Booth ve Patricia Potts), Basil Blackwell Ltd., Oxford.
102. Spodek, B. ve Saracho, O.N. (1994) Dealing with Individual Differences in the Early Childhood Classroom, Longman Publishing Group, New York.
103. Chandler, P.A. (1994) A Place for Me: Including Children With Special Needs in Early Child Care and Education Setting, NAEYC, Washington DC.
104. Franklin, M.E., Little, E. ve Teska, J.A. (1987) "Effective Teaching Strategies

Used with the Mildly Handicapped in the Mainstream”. Focus on Exceptional Children, November, 7-11.

105. Anastasiow, N.J. (1979) “Strategies and Models for Early Childhood Intervention Programs in Integrated Settings”. Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children, (Editör: Michael J. Guralnick), University Park Press, Baltimore.
106. _____ (1999) “Staff Development”. Project Choices, <http://www.projectchoices.org/fag-staff.html>.
107. Özgüven, İ.E. (1994) Psikolojik Testler. Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
108. Akgül, A. (1997) Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS Uygulamaları. Yükseköğretim Kurulu Matbaası, Ankara.
109. Sümbüloğlu, K. Ve Sümbüloğlu, V. (1990) Biyoistatistik. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
110. Bruning, J.L. ve Kintz, B.L. (1993) İstatistik. (Çeviren Ali Dönmez). Gündoğan Yayınları, Ankara.
111. Baykan, S., Ömeroğlu, E. ve Temel, Z.F. (1995) Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitimi Programı Uygulama Kılavuzu. MEB-UNICEF Türkiye Temsilciliği.

EĞİTİM SIRASINDA KULLANILAN TEKNİKLER

GRUP TARTIŞMASI

Grup tartışması grup lideri ve üyelerinin bir konu üzerinde yoğunlaşarak görüşler öne sürmelerini kısacası birlikte konuşarak konu hakkında bir sonuca ulaşmalarını içeren bir öğrenme-öğretme yöntemidir (91, 92).

Grup tartışmasında grup üyeleri beraber düşünmeyi, görüş ve fikirlerini rahatça ifade etmeyi ve başkalarını dinlemeyi öğrenir. Tartışılardan uygun olanlar seçilip alınır, yanlış anlamalar ve bilgiler düzeltilir. Bu yöntem bireysel öğrenmeye olanak sağlar (111).

Tartışmada öğrenenler derse aktif katılma olanağı bulur. Ayrıca ilgileri yüksek ve sürekli. Grup üyelerinin etkileşiminin en yüksek olduğu eğitim yöntemidir.

Bu yöntemle grup üyeleri belli bir konu veya sorun ile ilgili olarak değişik bakış açıları ve çözüm yolları olduğunu fark edebilir.

İyi bir tartışmacının özellikleri

- Tartışma belirli bir hedefe yönelik sistemli bir konuşma olmalıdır
- Grup üyeleri tartışılan konuya ilişkin bilgi ya da deneyime sahip olmalıdır
- Grup üyeleri tartışmaya etkin bir şekilde katılmalıdır
- Tartışmaya tüm grup aktif olarak katılmalıdır
- Tartışma ilerledikçe konu sık sık özetlenmelidir

Grup Liderinin Dikkat Etmesi Gereken Noktalar

- İyi bir ön hazırlık yapılmalıdır
- İlk toplantıda toplantıya katılanlar tanıştırılmalıdır (Yaka kartı kullanmak iyi bir çözüm olabilir)
- Tartışma başlamadan önce kurallardan söz edilmeli ve grup üyeleri ile birlikte kurallara karar verilmelidir
- Tartışmaya konunun amacı ve önemi ile başlanmalı, üyelere konu tanıtılmalıdır
- Tartışmanın başlangıcı, yönlendirilmesi, alt konular arasındaki geçişler açık uçlu, basit ve anlaşılır sorular sorularak yapılmalıdır
- Tartışmanın hedefi her zaman gözönünde tutulmalı, konu dışına çıkıldığında tartışma planlanan hedefe yönlendirilmelidir
- Tartışma sırasında çıkan önemli noktalar tahtaya yazılmalıdır
- Konu içinde ve tartışmanın sonunda özetleme yapılmalıdır
- Tartışmaya tüm grup üyelerinin aktif katılımı sağlanmalı, tartışmayı belirli kişilerin sürdürmesine izin verilmemelidir
- Grup üyeleri yanlış ya da istenmeyen cevapları için yargılanmamalı, doğruları gruba buldurulmalıdır
- Grup üyelerinin birbirlerini yargılaması da engellenmelidir

- Tartışma sonunda bir sonraki konu bildirilmeli, böylece konu hakkında düşünme fırsatı sağlanmalıdır (7, 54, 91, 92, 111)

PROBLEM ÇÖZME

Problem çözme yöntemi, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkan ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir. Yöntemin kurucusu olan Dewey, gerçek öğrenmelerin bir problemin çözümüne aktif olarak katılan bireyin tecrübe ve deneyimlerine dayalı olduğunu ifade etmektedir. Bu yöntemde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonları kullanılmaktadır.

Dewey bir problemin çözümünü beş aşamada formüle etmiştir:

1. Problemi tanıma
2. Geçici çözüm yolları (hipotezler) formüle etme
3. Veri toplama, verileri organize etme ve değerlendirme
4. Sonuca ulaşma
5. Sonuçları test etme

Problem çözme yönteminin diğer yöntemlere göre birçok üstünlüğü bulunmaktadır. Öğrenciyi öğrenmeye aktif olarak katması, öğrencinin üst düzey zihinsel süreçleri (analiz, sentez, değerlendirme gibi) kullanmasına olanak tanınması, öğrencide konuya ilgi ve güdülenmeyi artırması ve öğrencinin bilimsel düşünme ve araştırma becerisini geliştirmesi bunlara örnek olarak verilebilir.

Bu yöntemi kullanırken şunlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Problemlerin iyi seçilmesi gerekmektedir
2. Problemler verilecek grubun seviyesine uygun olmalıdır
3. Problemler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir
4. Problem çözme seanslarında eğitimcinin görevi öğrenciye rehberlik etmek ve yol göstermek olmalıdır (85, 91, 92).

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

- Adınız-Soyadınız:.....
- Okulunuz:
- Sizinle Bağlantı Kurulabilecek Telefon:
- Yaşınız:.....
- Cinsiyetiniz:
- Medeni Durumunuz:
- En Son Bitirdiğiniz Okul:
- Meslekte Geçirdiğiniz Süre:
- Yakın Çevrenizde Engelli Birey Var mı?
 1. () Yok
 2. () Çocuğum engelli (Engelli
 3. () Annem, babam, eşim ya da kardeşim engelli (Engelli
 4. () Yukarıdakilerin dışında bir akrabam engelli (Engelli
 5. () Yakın arkadaşım engelli (Engelli
 6. () Komşum engelli (Engelli
 7. () Tanıdıklarımın biri engelli (Engelli
- Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile ilgili hizmetiçi eğitim kursuna katıldınız mı?

Kaç kez katıldınız ?**Yılı****Süresi (Kaç günlük/saatlik bir kurs olduğu)**

() Hiç katılmadım

..... Kez katıldım

1.

2.

3.

4.

5.

1.

2.

3.

4.

5.

- | | |
|---------|---------|
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |
| 8. | 8. |

- Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri ile ilgili bir kongre, konferans, seminer, sempozyum ya da panale katıldınız mı?

Kaç kez katıldınız ?

Yılı

Süresi (Kaç günlük olduğu)

() Hiç katılmadım

..... Kez katıldım

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |
| 8. | 8. |

- Öğretmenlik eğitiminiz sırasında zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili ders aldınız mı?

Kaç Ders Aldınız ?

Aldığınız Derslerin İsimleri

() Hiç almadım

..... ders aldım

- | |
|----------|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |
| 6. |
| 7. |
| 8. |
| 9. |
| 10. |

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ**

Bu bölümde, zihinsel engelli çocuklara karşı görüşleri ifade eden maddeler bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra aşağıdaki anahtara göre cevaplayınız. Her bir madde için size en uygun gelen seçeneği ifade eden rakamı daire içine alınız.

Yanıt Anahtarı

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

Örnek

Zihinsel engelli çocuklar normal yaşlılarıyla arkadaşlık yapabilirler 1 **2** 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflardan yararlanmaları mümkün olmaz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Zihinsel engelli çocuklar normal çocuklarla arkadaşlık yapabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Zihinsel engelli çocuklar normal sınıflarda/normal okullarda okuyabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Normal yaşlıları ile aynı sınıfta eğitim görmek zihinsel engelli çocukların yasal hakkı olmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Zihinsel engelli çocuklar normal çocuklara zarar verebilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Zihinsel engelli çocuk normal sınıfa giderse, çocuklar yanlış davranışlar öğrenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Zihinsel engelli çocukların ayrı/özel okullarda okumaları, bu çocuklara toplum tarafından dışlandıkları hissettirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflara devam edebilmeleri için her türlü koşul sağlanmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Normal sınıflarda zihinsel engelli çocuk olması normal çocukların öğrenmesini olumsuz yönde etkiler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Zihinsel engelli çocukların normal sınıflarda okumaları, yaşlıları tarafından daha kolay kabul edilmelerini sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Zihinsel engelli çocuklar kendileri için hazırlanmış özel okullara gitmelidirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. Zihinsel engelli çocuğun normal sınıfa devam etmesi
öğretmenin programı uygulamasını olumsuz etkiler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sınıf öğretmeni sınıftaki zihinsel engelli çocuğun da eğitsel
gereksinimlerini karşılayabilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Zihinsel engelli çocuklar, normal çocuklar gibi evlerine en yakın
okullara gidebilmelidirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Normal sınıflarda zihinsel engelli çocuğun olması normal
yaşıtları içinde yararlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Normal yaşlılarıyla aynı sınıfta okumak zihinsel engelli çocuğu
olumsuz etkiler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Normal sınıfta okumak zihinsel engelli çocuğun bilişsel
(zihinsel) gelişimi için yararlı değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Normal sınıfta zihinsel engelli çocuk varsa, öğretmen zamanının
çoğunu bu çocuk için harcar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Zihinsel engelli çocuklarda normal yaşlıları gibi normal bir
yaşam sürme hakkı sağlanmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Normal sınıfta zihinsel engelli bir çocuk olursa diğer çocuklar
kendilerini rahatsız hissederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Bazı zihinsel engelli çocuklar normal sınıflara gidebilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Zihinsel engelli çocukların bakımı ve eğitimi evde olmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Zihinsel engelli çocuklar yatılı okullarda okumalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Zihinsel engelli çocuklar çok sıkıcıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Zihinsel engelli çocuklardan korkarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Zihinsel engelli bir çocuk görmek beni rahatsız eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Zihinsel engelli bir çocukla çalışmak beni mutlu edebilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Öğretmenlerden destek alan zihinsel engelli çocuk normal sınıftan
yararlanır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Zihinsel engelli bir çocuğa nasıl yardım edeceğim konusunda
yardım alırsam, böyle bir çocuğu sınıfıma kabul edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Sınıf öğretmenleri zihinsel engelli çocuklar hakkında bilgi sahibi
olmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk okul, sınıf
seçimlerinde oy kullanmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk, gösteri, okuma
bayramı gibi etkinliklere katılmalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Normal sınıfa giden zihinsel engelli çocuk, normal çocuklar gibi
görev almalıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Sınıf öğretmeni, zihinsel engelli çocuğun arkadaşları tarafından
kabul edilmesini sağlayabilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

35. Zihinsel engelli çocuklar normal sınıfa giderlerse anne- babalarının öğretmenle işbirliği yapması gerekecektir.	1	2	3	4	5
36. Normal çocukların anne-babaları çocuklarının zihinsel engelli bir çocukla arkadaşlık etmelerine izin vermelidir.	1	2	3	4	5
37. Sınıf öğretmeni zihinsel engelli çocuğun normal yaşlıları ile arkadaşlık etmesini kolaylaştırabilir.	1	2	3	4	5
38. Zihinsel engelli çocuk normal sınıfa devam etse bile sınıfın gerçek üyesi olamaz.	1	2	3	4	5



**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRILMASINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEME
ARACI**

Bu araç, zihinsel engelli bir öğrencinin sınıfınızda eğitim görebilmesi ile ilgili olarak sahip olduğunuz bilgi ve becerileri belirleme amacını taşımaktadır. Araca vereceğiniz samimi yanıtlar zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilmesi açısından çok önemlidir.

Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra aşağıdaki anahtara göre cevaplayınız. Her bir madde için size en uygun gelen seçeneği ifade eden rakamı daire içine alınız.

Yanıt Anahtarı

1. Tamamen Yeterliyim
2. Yeterliyim
3. Orta Derecede Yeterliyim
4. Yeterli Değilim
5. Kesinlikle Yeterli Değilim

1. Zihinsel engelli öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma.	1	2	3	4	5
2. Öğrenciyi tanıma tekniklerini zihinsel engelli öğrenciyi tanımak için etkili olarak kullanma.	1	2	3	4	5
3. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyaçlarını saptama.	1	2	3	4	5
4. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre genel hedeflerini belirleme.	1	2	3	4	5
5. Hayat Bilgisi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
6. Belirlenen hedeflere uygun olarak Hayat Bilgisi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
7. Hayat Bilgisi dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
8. Hayat Bilgisi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5

9. Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
10. Belirlenen hedeflere uygun olarak Sosyal Bilgiler dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
11. Sosyal Bilgiler dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
12. Sosyal Bilgiler dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
13. Fen Bilgisi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
14. Belirlenen hedeflere uygun olarak Fen Bilgisi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
15. Fen Bilgisi dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
16. Fen Bilgisi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
17. Türkçe dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
18. Belirlenen hedeflere uygun olarak Türkçe dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
19. Türkçe dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
20. Türkçe dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
21. Matematik dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
22. Belirlenen hedeflere uygun olarak Matematik dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
23. Matematik dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
24. Matematik dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
25. Resim dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
26. Belirlenen hedeflere uygun olarak Resim dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
27. Resim dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
28. Resim dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
29. Müzik dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
30. Belirlenen hedeflere uygun olarak Müzik dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
31. Müzik dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
32. Müzik dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen	1	2	3	4	5

hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).

33. Beden Eğitimi dersinin hedeflerini belirlerken zihinsel engelli öğrencinin ihtiyacına göre de hedef belirleme.	1	2	3	4	5
34. Belirlenen hedeflere uygun olarak Beden Eğitimi dersini planlama (uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçleri seçme).	1	2	3	4	5
35. Beden Eğitimi dersini planlandığı gibi yürütme.	1	2	3	4	5
36. Beden Eğitimi dersi için eğitsel değerlendirme yapma (planda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını kontrol etme).	1	2	3	4	5
37. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için gerektiğinde aynı hedefe yönelik farklı eğitim etkinlikleri planlama.	1	2	3	4	5
38. Sınıfın fiziksel koşullarını ihtiyaca uygun olarak düzenleme.	1	2	3	4	5
39. Zihinsel engelli öğrenci ile etkili iletişim kurma ("ben dili", aktif ve pasif dinleme vb. gibi teknikleri yerinde, zamanında ve doğru olarak kullanma).	1	2	3	4	5
40. Zihinsel engelli öğrencinin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak için uygun yöntem ve teknikleri kullanma.	1	2	3	4	5
41. Zihinsel engelli öğrencinin olumlu davranışlarını uygun yöntem ve teknikleri kullanarak pekiştirme.	1	2	3	4	5
42. Zihinsel engelli öğrenci ile diğer öğrencilerin etkileşimini sağlamak üzere çeşitli sınıf içi etkinlikler (grup çalışmaları, drama çalışmaları vb. çalışmalar) düzenleme.	1	2	3	4	5
43. Zihinsel engelli öğrenci ile diğer öğrencilerin etkileşimini sağlamak üzere çeşitli ders dışı etkinlikler (sınıf çayları, piknikler ve çeşitli sosyal faaliyetler) düzenleme.	1	2	3	4	5
44. Zihinsel engelli öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere gerektiğinde ilgili uzmandan yardım alma.	1	2	3	4	5
45. Eğitim programının yürütülmesinde velilerden yardım isteme.	1	2	3	4	5
46. Velileri okulda verilen eğitimi evde desteklemeleri için yönlendirme.	1	2	3	4	5
47. Velilerin çocuklarının eğitimine etkin olarak katılabilmeleri için aile eğitim programları düzenleme.	1	2	3	4	5
48. Zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren öğrenci velilerini birbirleriyle kaynaştırabilmek için sohbet toplantıları, çaylar vb. etkinlikler düzenleme.	1	2	3	4	5
49. Normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin zihinsel engelli öğrenciyi kabul düzeylerini artırmak için çeşitli çalışmalar planlama.	1	2	3	4	5
50. Sınıfına engelli öğrenci kaynaştırılan diğer öğretmenlerle işbirliği yapma.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1971 yılında Safranbolu’da doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini 1976-1987 yılları arasında Safranbolu’da tamamlamıştır. 1991 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde Lisans öğrenimini, 1995 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programında Yüksek Lisans öğrenimini tamamlamış, aynı yıl doktora öğrenimine başlamıştır. Halen Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

