



**GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN, OLAĞAN
GELİŞİM GÖSTEREN AKRANLARININ, AKRAN AİLELERİNİN,
ÖĞRETMENLERİNİN, GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN
TUTUMLARI**

GÜLAY ÇELİK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülay
Soyadı : ÇELİK
Bölümü : Görme Engellilerin Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları

İngilizce Adı : The Attitudes of Visual Impairment Students' Peers With a Mediocre Development, Parents of These Peers, Teachers and Parents Towards Visual Impairment Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm bölümlerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın	Adı Soyadı:	Gülay ÇELİK
	İmza:	

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülay ÇELİK tarafından hazırlanan “Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN

(Görme Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Y. Ziya TAVİL

(Zihinsel Engelliler Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Önder İŞLEK

(Görme Engellilerin Eğitimi,, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 16/09/2019

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

.....

TEŞEKKÜR

Tamamlamış bulunduğum tezimde bana yol gösteren, sabır, emek ve yönlendirmeleriyle bu sürecin her aşamasında katkısı bulunan, çalışmanın sağlam bir temele dayandırılmasında rolü yadsınamayan saygıdeğer danışmanım sayın Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN'e, çalışmanın yöntem bölümünde istatistiki bilgileri ile çalışmanın bilimsel bir temele oturtulmasını ve analizleri neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirmemi sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Sami PEKTAŞ'a, eğitim hayatımın her aşamasındaki öğretmenlerime, bugün ve geçmişte her anlamda beni yetiştiren aileme, kaynak önerme ve tarama konusunda yardımcı olan herkese teşekkür ederim.

**GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN, OLAĞAN
GELİŞİM GÖSTEREN AKRANLARININ, AKRAN AİLELERİNİN,
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN
TUTUMLARI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Güly ÇELİK

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının ve akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi ve bu tutum düzeylerinin kişilerin bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Aynı zamanda görme engelli öğrencilerin okula karşı tutumlarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada akran ve akran ailelerinin tutumlarının araştırılması için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış ve görme engelli öğrencilerin kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden görüş almak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçesinde bulunan okullar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu okullarda öğrenim gören 476 öğrenci ve 476 öğrenci ailesi oluşturmuş ve veri toplanmıştır. Aynı zamanda derinlemesine görüşme yapmak için 15 görme engelli öğrenci, sınıfında görme engelli öğrenci bulunan 19 öğretmen ve görme engelli öğrencilerin aileleri ile görüşme yapılmıştır. Anne-babalar ile eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını anlamak amacıyla oluşturulan 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği' ile olağan gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında yer alan engelli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Görme engelli öğrencilerin ailelerinin çocuklarına karşı tutumlarını ifade eden yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak görme engelli aileleri ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ifade eden yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak sınıfında görme engelli öğrenci bulunan öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre olağan gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları artıkça olağan gelişim

gösteren öğrencilerin de görme engelli akranlarına yönelik tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Ailelerin görüşüne göre görme engelli çocukların baston kullanmak istemedikleri, kabartma harita vb. materyallerin artırılması gerektiği, ses kayıt cihazı veya telefon kullanmanın dersleri takip açısından önemli olduğu belirtilmiş ailelerin görme engelli öğrencilerin eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri ve daha bilinçli hale getirilmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Özel gereksinimli öğrenci, Olağan gelişim, Görme yetersizliği, Kaynaştırma eğitimi, Tutum.

Sayfa Adedi : xiv+155

Danışman : Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN

**THE ATTITUDES of VISUAL IMPAIRMENT STUDENTS' PEERS
WITH A MEDİOCRE DEVELOPMENT, PARENTS of THESE PEERS,
TEACHERS and PARENTS TOWARDS VISUAL IMPAIRMENT
STUDENTS
(Master Thesis)**

Güly ÇELİK

**GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
OCTOBER, 2019**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the attitudes of visual impairment students' peers with a mediocre development, parents of these peers, teachers and parents towards visual impairment students in inclusive classes and determine whether the extent of these attitudes show differences in accordance with some particular features of individuals. In addition, it is aimed to determine the attitudes of both visual impairment students towards school and of their teachers and parents towards visual impairment students. For this reason, the study used survey model which is one of the quantitative research methods in order to investigate the attitudes of peers with a mediocre development and parents of these peers, and a case study among qualitative research methods in order to have opinions from visual impairment students, parents and teachers of these students. The target population of the study was composed schools located in Muratpaşa, Konyaaltı and Kepez districts affiliated with the Directorate of Antalya National Education. Regarding the sample, the data was gained by 476 students studying at these schools and 476 parents of these students. Also, 15 visual impairment students, 19 teachers having a visual impairment student in their classes and parents of these students were interviewed in order to have an in-depth analysis. "The Attitude Scale of Parents Having Children with a Mediocre Development towards Visual İmpairment Students" was used in order to understand the attitudes of parents and teachers towards inclusion, and "The Attitude Scale of Children with a Mediocre Development towards Visual İmpairment Students" was used in order to understand the attitudes of children with a mediocre development towards visual impairment students. The parents having visual impairment children were interviewed by means of the structured interview form describing the attitudes of the parents having visual impairment children towards their own children. The teachers having a sight-disabled student in their classes were interviewed by means of an unstructured interview form describing their attitudes of teachers towards inclusive education. According to the results, as the attitudes of parents having children with mediocre development towards visual impairment students have

increased, the attitudes of children with a mediocre development towards their visual impairment peers have increased in a similar vein. Parents emphasized that visual impairment students are unwilling to use walking stick and the educational materials such as relief map should be enhanced, and the use of recorder or phone are important to be able to follow lessons. Moreover, they suggested that parents should be informed about and be more aware of the education of visual impairment students.

Key Words : Disabled student, Mediocre development, Visual disability,
Inclusive education, Attitude.

Page Number : xiv+155

Supervisor : Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	10
1.3.Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sayıtlar	13
1.5.Sınırlılıklar	13
1.6.Tanımlar	13
BÖLÜM II.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Aile Tutumları.....	17
2.2. Öğretmen Tutumları	19
2.3. Engellilere Yönelik Tutumlar	20
2.3.1. Kaynaştırma Ortamı ve Sosyal Uyum	26
2.3.2. Kaynaştırmada Görme Engelli Öğrenciler İçin Yapılabilecek Düzenlemeler....	32
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3. 1.Araştırmanın Modeli	51
3.2. Katılımcılar	52
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	59
BULGU ve YORUMLAR.....	59
4.1. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerine ilişkin bulgular	59
4.2. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri, çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumu ve çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	60
4.3. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerine ilişkin bulgular	63
4.4. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve çevrelerinde görme engelli olma durumlarına göre incelenmesine yönelik bulgular	64
4.5. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile akranların ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular	69
4.6. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin ailelerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular	70
4.7. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular	86
4.8. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin kaynaştırma okuluna yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular	103
BÖLÜM V	113
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	113
5.1. Tartışma ve Sonuç	113
5.2. Öneriler.....	122

KAYNAKÇA	127
EKLER	143
EK 1 Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutumları.....	144
EK 2 Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutumları	147
EK 3 Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin Çocuklarına Karşı Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu	149
EK 4 Görme Engelli Öğrencilerin Kaynaştırmaya Eğitimine Ait Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu	151
EK 5 Görme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ait Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans Ve Yüzde Dağılımları</i>	67
Tablo 2. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans</i>	70
Tablo 3. <i>Tutum Ölçeklerine Ait Uyum İstatistikleri</i>	71
Tablo 4. <i>Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Sonuçları</i>	73
Tablo 5. <i>Öğrencilerin Görme Engellilere Yönelik Tutum Ölçeklerinden Aldıkları</i>	74
Tablo 6. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 7. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları</i>	75
Tablo 8. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenleri Tarafından Özel Eğitimle İlgili Bilgilendirilme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 9. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çevrelerinde Sınıf Arkadaşları Dışında Görme Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 10. <i>Ailelerin Görme Engellilere Yönelik Tutum Ölçeklerinden Aldıkları</i>	79

Tablo 11. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 12. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları</i>	81
Tablo 13. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları</i>	82
Tablo 14. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çevrelerinde Görme Engelli Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonu</i>	83
Tablo 15. <i>Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumları İle Ailelerinin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentlerçarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	84
Tablo 16. <i>Ebeveynlerin Görme Engelli Çocuklarının Sosyalleşme Durumu İle İlgili Görüşleri</i>	87
Tablo 17. <i>Ebeveynlerin Çocuklarının Görme Engelli Olmalarının Kendilerini Nasıl Etkilediğini Değerlendirmesi</i>	89
Tablo 18. <i>Ebeveynlerin Çocuklarına Devletin Verdiği Eğitim Desteğini Değerlendirmesi</i>	90
Tablo 19. <i>Ebeveynlerin Okulda Verilen Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmesi</i>	92
Tablo 20. <i>Ebeveynlerin Çocuğunun Eğitimi İçin Gerekli Malzemeleri Sağlama Durumu.....</i>	94
Tablo 21. <i>Ebeveynlerin Çocuğunun Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar</i>	96
Tablo 22. <i>Ebeveynlerin Çocuğunun Daha İyi Eğitim Alması İçin Değişmesini İstediği Şartlar</i>	82

Tablo 23. Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Koşullarını Görme Engelli Öğrenciler Açısından Değerlendirmesi	104
Tablo 24. Bep Hazırlayan Öğretmenlerin Programı Uygulama Şekilleri	106
Tablo 25. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Ve Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Materyaller.....	108
Tablo 26. Görme Engelli Öğrencileri İçin Ek Uygulama Kullanan Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	108
Tablo 27. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarını Değerlendirmesi	110
Tablo 28. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerin Derse Katılımında Yaşadıkları Sorunları Aşmaları İçin Yaptıkları Etkinlikler.....	112
Tablo 29. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Aldıkları Desteği Değerlendirmesi	113
Tablo 30. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimlerinin Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Değişmesini Ya Da Olmasını İsteddiği Durumlar	115
Tablo 31. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimlerinin Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Değişmesini Ya Da Olmasını İsteddiği Durumların Nasıl Gerçekleştirilebileceği Konusundaki Görüşleri	116
Tablo 32. Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimleri İle İlgili Eklemek İstedikleri Konular	117
Tablo 33. Görme Engelli Öğrencilerin Okulun Fiziksel Koşulunu Kendilerine Uygunluk Açısından Değerlendirmeleri.....	119
Tablo 34. Görme Engelli Öğrencilerin Ödevlerinde Ve Sınavlarda Kullandıkları Materyaller	121
Tablo 35. Görme Engelli Öğrencilerin Arkadaşları İle Yaşadıkları Olumsuzluklar	107
Tablo 36. Görme Engelli Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Değiştirmek İstedikleri Durumlar	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlarına, araştırma ile ilgili tanımlar/terimlere yer verilmiş ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Tutum, bir bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını birbiriyle uyumlu ve bağlantılı şekilde etkileyen bir etmendir. Tutumlar öğrenilmiştir ve öğrenilmeleri yaşantılar sonucunda gerçekleşmektedir. Aileler taklit edilerek ve benzer tutumlar sergilendiğinde ödüllendirilerek ve onlarla uyumlu şekilde davranılarak öğrenilir ve çocukluktan yetişkinliğe doğru olan süreç içinde çevrelerindeki akranlardan, arkadaşlardan kişilere, kurumlara ve düşüncelere yönelik çok sayıda tutum kazanılmaktadır (Özyürek, 2006). Toplumda doğrudan ya da dolaylı şekilde toplumu oluşturan üyelerin uyması beklenen belirli normların ve beklentilerin olduğu, bu norm ve beklentilerin dışında kalan ya da belirli yönlerden farklılığı olan insanlara karşı genellikle olumsuz tutumların geliştirilebildiği görülmektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002).

Her çocuk bir diğerinden farklı olarak doğmaktadır. Parmak izinin tüm insanlarda farklılık göstermesi gibi bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri de kişiden kişiye farklılık göstermektedir ve bu özellikler de bireylere özgüdür. Battal (2007), bu farklılıklardan birinin engel durumu olduğunu belirtmektedir. Olağan gelişim gösteren bireylerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumları engelli bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda alan yazında yetersizliği olan

bireylere yönelik tutumların araştırıldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Barr ve Bracchitta, 2008; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Göl, 2014; Hatice ve Altıparmak 2010; Kargın ve Baydık 2002; Kayaoğlu, 1999; Küçüker, 1997; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Ostapczuk, Musch ve Moshagen, 2011; Tavil ve Özyürek 2009; Ünal ve Baran 2012; Yıldırım ve Güven 2012; Yılmaz ve Ünal, 2017). Engelli bireyler, tarih boyunca değişik biçimlerde algılanmış ve farklı tutumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Ülkemizde yapılan çalışmalar engellilere yönelik tutumların olumsuz olduğu yönündedir (Tavil ve Karasu, 2013; Tuncer, Karasu, Altunay ve Gürel, 2011; Özkubat ve Özdemir, 2012; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Kesin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010; Sucuoğlu ve Akalın, 2010).

Engellilere yönelik var olan tutumun çoğunlukla, sözel ifadede olumlu olduğu belirtilirken, gerçekte engelli bireyler genelde reddedilmekte ve onlara karşı olumsuz tutumlar sergilenip dışlanmaktadır. Bu nedenle olağan gelişim gösteren bireylerin tutumlarından dolayı engelli bireyler, toplumla bütünleşmelerini engelleyen olumsuz tutumlarla mücadele etmek zorunda kalırlar. Engelli bireylere yönelik tutumlar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, onlara yönelik “ön yargılı, basmakalıp ve reddedici tutumlara” ilişkin bulgular ortaya koyulduğu görülmektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002; Özyürek, 2006). Toplum engelli kişilere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etse de engelli bireylere yönelik toplumsal tutumlar; engelli bireyleri yeterince anlamama, bilinmeyene karşı duyulan korku, toplum tarafından yansıtılan basmakalıp ve ön yargılı duyguları içeren düşünce ve inançların varlığından dolayı farklılık göstermektedir. Aktaş ve Küçüker (2002), engellilere yönelik olumsuz tutumların; “acıma, alay etme, uzak durma ya da aşırı koruyucu davranma” biçiminde ortaya çıkabildiğini, yalnızlık ve soyutlanmanın bu kişilerde düşük benlik algısına, kendine güven duygusunun gelişmemesine, kaygı ve utanma duygularına; aşırı koruyucu davranmanın bağımlılık, güdü eksikliği gibi problemlere neden olduğunu belirtmektedir. Engelli bireylerin engel durumlarıyla veya yetersizlikleriyle ilgilenmek yerine; onları öncelikle “insan”, sonra “yetersizlikten etkilenmiş insan” olarak görmek gerekmektedir (Özyürek, 2006). Bu şekilde bir bakış açısı ve davranış sonucunda, başarabilecekleri konulara odaklanılırsa, onlar da kendilerini toplumun bir üyesi olarak görecektir ve sosyal hayata daha aktif olarak katılacaklardır.

Engelli bireyleri algılayış biçimleri, bu bireylere sağlanan eğitim fırsatlarını da doğrudan etkilemektedir. Yetersizlikten etkilenmiş olmaya yönelik düşünce, inanç ve duygular, bu kişilere yönelik yaklaşımları, davranışları ve onlar için yapılacak düzenlemeleri

etkilemektedir (Özyürek, 2006). Engelli kişilerin topluma kabul edilerek, kaynaşmasında engelli kişilere sağlanacak hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak gelişmesinde, toplumun tutumlarının önemli rol oynadığı görüşü savunulmuş, ülkemizde ve diğer ülkelerde engelli bireyin yakın çevresindeki kişilerin tutumları üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Tutumların oluşmasında ve gelişmesinde kitle iletişim araçlarının ve eğitimin etkisi de oldukça önemlidir. Engellilerin yaşamları, kullandıkları araçlar, iletişim teknikleri; ilgileri, tercihleri, özellikleri ve engelli olmayanlara olan benzerlikleri gibi konularda bilgi sahibi olmak, engelli olmayanların, engellilerle ilgili algılarını ve yanlış inançlarını değiştirecek, onlarla birlikte olma stresini azaltacaktır. Bilginin artmasıyla olumlu tutumlar gelişmektedir (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Ayrıca engelli bireylerle kişisel yaşantılar, deneyimler geçiren kişilerin, engelli kişilere karşı farklı tutumlar gösterdiği belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Görme engelli öğrencilerin eğitim ortamları, yatılı görme engelliler okulu, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma şeklindedir. Yatılı/gündüzlü görme engelliler okulunda kendileri gibi görme engelli öğrencilerle eğitim almaktadırlar. Toplumla bütünleşme açısından bakıldığında, yatılı görme engelliler okulları olağan gelişim gösteren kişilerle özellikle akranlarıyla etkileşim, sosyal becerilerin geliştirilmesi gibi bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Tarihsel süreç içinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken, bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş bulunmaktadır (Akçamete ve Ceber 1999; Kargın, 2004). Görme engelli öğrencilerin çoğu için olağan gelişim gösteren kişilerle en fazla bir arada bulunabileceği, sosyal becerilerinin gelişebileceği, akranlarıyla etkileşimde bulunabileceği eğitim ortamı, görme engelli öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olacaktır. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'da (2005) hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim almasının engellenemeyeceği, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlanacakları, genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verileceği ifade edilmektedir. Kanun'da da belirtildiği gibi yetersizlikten etkilenmiş bireylerin çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim almaları onların kendilerini her konuda yetiştirmelerine daha iyi olanak tanımaktadır ve bu bütünleştirilmiş eğitim, kaynaştırma eğitimi kavramını beraberinde getirmektedir.

Sucuoğlu (2004) tarafından kaynaştırma eğitimi, her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanarak toplumun bir bireyi olma fırsatını sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfları içerisinde eğitimlerini ve buna paralel olarak akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerini amaçlayan eğitim modelidir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamın bir parçası olabilmeleri için başarılı bir kaynaştırma uygulamasından yararlanmaları gerekmektedir.

Kargın ve Baydık (2002), başarılı bir kaynaştırma uygulamasının koşulları olarak; okul personelinin ve öğretmenin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri, akranların özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları, öğrencilerin gereksinimlerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, etkili sınıf yönetimi, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını ifade etmişlerdir. Ayrıca özel gereksinimli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin engelli öğrenci ve kaynaştırma hakkındaki bilgileri, engelli öğrenci ve kaynaştırmaya karşı tutumları, öğretmenle iş birliği yapmaları da kaynaştırmanın başarısında etkili olabilmektedir. Bu özelliklerin sağlanmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrenciler genel sınıflara yerleştirilseler bile gerçek bir kaynaştırma uygulamasından söz edilemez (Kargın ve diğerleri, 2003). Engelli öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri kazanması kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Engelli kişilerin eğitiminden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler ile sınıftaki akranların kaynaştırma öğrencisiyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve etkileşimi son derece önemlidir. Engelli öğrenciler, kaynaştırma sınıflarına yerleştirildiklerinde başarısızlık korkusu ve yetersizlik duygusu yaşamaları nedeniyle, etkinliklere katılmaktan korkmaktadırlar. Bu korkular, çocukların içe kapanmalarına neden olmaktadır. Engelli öğrencilerin sosyal gelişimlerinde de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi gecikmeler görülebilmekte, zayıf sosyal beceriler de reddedilmelerinin diğer bir nedeni olabilmektedir. Özkubat ve Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırmada, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Engelli öğrenciler, sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadırlar. Aynı zamanda, engelli olmayan akranlarından daha az arkadaşla sahip olmalarından dolayı, sosyal becerilerini geliştirememekte ve sosyal ipuçlarını kullanamamaktadırlar (Akçamete ve Ceber 1999).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi, sosyal kabul için son derece önemlidir. Engelli bireylerle olağan gelişim gösteren akranlarının etkileşiminin gerekliliği konusuna vurgu yapan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Dyson (2005), tutumlarla doğrudan etkileşim arasında çok fazla ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (aktaran: Tuncer ve diğerleri, 2011). Özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma eğitiminde, olağan gelişim gösteren akranlarını gözleyerek model alma, onlarla iş birliğinde bulunma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanabilmektedirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Şahin ve Güldenoğlu (2003), kaynaştırma eğitimiyle engelli bireylere yeterli akademik ve sosyal davranışların kazandırılabilceğini, hem özel gereksinimli bireyler ile olağan gelişim gösteren akranları arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin arttırılabileceğini hem de olağan gelişim gösteren bireylerin engellilere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişikliklerin olabileceğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin temelini yetersizlikten etkilenmiş birey ile olağan gelişim gösteren bireylerin bir arada eğitim görmesi oluşturmaktadır. Bu durumda da eğitimin başarısında yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler kadar olağan gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin tutumları da etkilidir. Olağan gelişim gösteren çocukların engelli yaşlılarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında ve sosyal kabullerinde onlar hakkında bilgi sahibi olma oldukça büyük önem taşımaktadır. Olağan gelişim gösteren çocuklarda engelliliğe yönelik olumlu tutumun oluşmasında aile, okul ve çevre büyük bir etkiye sahiptir.

Engellilere yönelik olumsuz tutumları değiştirmede kullanılan tekniklerden biri olan simülasyon çalışmalarında, engel durumunu oynama/canlandırma; yani engelli olmayan kişilerin, engelli gibi davranmaları ve onların yaşadıklarını anlamaya çalışmaları, empati geliştirmeye yönelik tekniklerden birinin veya birkaçının birlikte uygulanması sağlanmaktadır. Böylece, bireylere eğer engelli olsalardı, neler yaşayabilecekleriyle ilgili deneyim sunulmuş olur (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Kaynaştırma öğrencisinin görme yetersizliği varsa olağan gelişim gösteren akranlarına görme yetersizliği olan öğrencilerin neler yaşadığını gösterebilmek için sınıftaki diğer öğrencilerin gözleri bağlanabilir. Böylece sınıftaki olağan gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye ilişkin bilgilenmeleri ve gerçekçi beklentiler oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Kırcaali-İftar, 1998). Batu (2000), sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan olağan gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirilmelerinin son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Tuncer ve diğerleri (2011)

yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgilendirme ve doğrudan temasın önemini vurgulamışlardır.

Kaynaştırmada önemli unsurlardan birisi, özel gereksinimli öğrencinin sosyal olarak bütünleşmesini sağlamaktır. Sosyal bütünleşme, sınıftaki öğretmen ve akran etkileşimini içerir. Kaynaştırma ortamlarında, özel gereksinimli ve olağan gelişim gösteren öğrenciler birbirleriyle ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu ilişkilerin, engelli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan olağan gelişim gösteren öğrencilerin de diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Özel gereksinimli çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocukların, iyi plânlanmış eğitim ortamlarında, doğrudan ilişki kurmalarının sağlanması, tutumlarda olumlu yönde değişiklik yapmaktadır (Çiftçi, 1997). Kaynaştırma uygulamalarında yer alan görme engelli öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Kaynaştırmada lise düzeyindeki görme yetersizliği olan öğrenciler ile gören akranlarının ilişkileri incelendiğinde, her iki grubun birbirini arkadaş olarak görme konusunda farklılıklar yaşadıkları, görme yetersizliği olan grup gören gruba karşı daha olumluyken, gören grup görme yetersizliği olan gruba karşı olumsuzdur. Araştırmada birbirleriyle etkileşimlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak için gerekli becerilere yer verilmemesi, bu nedenle sosyal becerilerinin düşük olması, uyarılma ve düzenlemelere yer verilmediği için dersi takip etmelerinde yaşanan güçlük nedeniyle derslerdeki akademik başarı düzeylerinin düşük olması gibi nedenler sayılabilir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında kilit rol oynayan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler, çocukların eğitiminden sorumlu olan kişilerdir ve bir eğitim programını planlama, öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını sağlama görevleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri bir birey olarak kabul ederek, kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatları vererek, ilerlemelerine zemin hazırlayan ortamlar oluşturmaları. Ayrıca sınıftaki öğrencilere model olmalı ve bireysel farklara saygı göstermelidir. Öğretmenin olumlu tutumları hem engelli öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi belirlemede, hem de diğer öğrencilerin tutumları ile engelli öğrenciye ilişkin başarı beklentisi oluşturulmada önemli bir rol oynamaktadır (Kargın ve diğerleri, 2005).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olmasının etkili kaynaştırma eğitimi için en büyük engel olduğu ifade edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Gözün ve Yıkılmış, 2003; Kayaoğlu, 1999; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Şahbaz, 1997). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin; engelli çocukların özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri, onlarla çalışma deneyimi ve süresi, eğitim düzenlemesi, öğretmene sağlanan destek hizmetler, eğitim geçmişleri ve düzeyi, hizmet içi eğitimden yararlanma olduğu belirtilmektedir (Batu, 2000; Kargın, 2004). Ayrıca engelli bireyin yaşı, cinsiyeti, engelinin türü, derecesi, sosyal beceri düzeyi, bireyin sosyal ve uyumsal davranışlardaki performansı, sınıf mevcudu, kaynaştırma süresi, sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısı, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, okuttukları sınıf düzeyi ve aldıkları özel eğitimin öğretmen tutumları üzerinde etkileri olduğu görülmüştür (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Kaynaştırma uygulamalarındaki olumsuz tutumların sınıf öğretmenlerinin engel gruplarına yönelik bilgi eksiklerinden, yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığını vurgulamışlardır (Batu, 2000; Engin ve Diğerleri, 2013; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Ünal, 2010). Bunun nedeni ise yine eğitimcilerin çalışılan gruba ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamalarından kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Ek olarak, bu çalışmalarda olumsuz tutumlara sahip olan eğitimcilerin kendilerine sunulan destek eğitim hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamadıklarını bunun sonucunda kaynaştırma eğitimi içerisinde kendilerini tam olarak yetkin hissedemediklerini bu durumun da onların tutumları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Sınıflarda ve okullarda kaynaştırma öncesi hazırlıkların yapılmaması, anne babaların eğitimsiz olması ve öğretmenlerin programı uyarlayamamaları temel sorunlar arasında yer almaktadır (Sucuoğlu, 2004). Öğretmen ve yöneticilerin engelli öğrenci ve kaynaştırma hakkında bilgileri sınırlıdır, öğretmenler kaynaştırma öncesinde hazırlık yapmamakta ve en çok öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi gereksinimi duymaktadırlar. Kargın ve diğerleri (2005), öğretmenlerin bilgilerinin sınırlı olmasına karşın, çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi talep etmediğini, destek almadığını, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadığını, sınıf programını uyarlamadığını, engelli öğrenciye destek olabilmek için sadece çok tekrar yaptıklarını, teşvik ettiklerini ve ek ev ödevleri verdiklerini vurgulamıştır.

Araştırmalar, bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Yine engelli bireylere yönelik tutumlarla ilgili araştırma literatüründe, tutumların engele

ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğu konusunda pek çok bulgu yer almaktadır (Küçük, 1997). Eğitim ortamlarında engelli bireylere yönelik oluşan olumsuz tutumlarla baş etmede etkileşimde bulunma ve bilgilendirme önemlidir. Engellilere ve eğitimlerine ilişkin bilgi alma ve onlarla etkileşimde bulunma, onlara yönelik tutumların olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır (Özyürek, 2006). Eğitim ortamlarında engelli bireylere karşı ortaya çıkan olumsuz tutumlarla baş etmek için bu teknikler arasından öncelikli olarak bilgilendirme tekniğinin (belirli bir konuda verilen eğitim seminerlerinin) kullanıldığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları öncesinde ve sırasında öğretmenlerin engelli öğrencilerin özellikleri, eğitimi konularında bilgilendirilmesi olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir.

Başta sınıf öğretmenleri olmak üzere özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarından sorumlu olan tüm kişilerin kaynaştırma uygulamasının başarıyla yürütülebilmesi için çaba göstermeleri gerekmektedir (Batu, 2000; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Kaynaştırma söz konusu olduğunda eksiksiz bir uygulamadan söz edebilmek için ise, destek özel eğitim hizmetlerinin, göz ardı edilmemesi gereken unsurların başında gelmesi gerekir. Kaynaştırma öğrencisine ve/veya sınıf öğretmenine gerekli destek hizmetler sağlanabilirse, kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı bir şekilde uygulanması mümkün olacaktır (Batu 2000; Batu ve Topsakal 2003; Kargın 2004). Destek özel eğitim hizmetleri kaynak-oda, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak sıralanabilmektedir. Kaynak-oda normal eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere belirli derslerde destek hizmet sağlanması amacıyla hazırlanmış ortamlardır. Bu ortamlarda özel eğitim uzmanı, birden fazla öğrenciye bir arada ya da her bir öğrenciye bireysel olarak hizmet sunabilir. Sınıf-içi yardımda, özel eğitim uzmanının özel gereksinimli öğrenciye destek sağlamak amacıyla sınıf içine girdiği bir destek hizmet türüdür. Özel eğitim danışmanlığı ise öğretmen aracılığıyla kaynaştırma öğrencisine davranış ya da öğrenme sorunlarında yardım ve çözüm amaçlı sağlanır (Batu, 2000; Batu ve Topsakal, 2003; Kargın, 2004; Kırcaali-Iftar, 1992; Kırcaali-Iftar, 1998; Salend, 1998). Destek hizmetlerin sağlanması görme engelli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Kaynaştırma ortamlarında görme engelli kişilerin (az gören/kör) gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayacak öğretilere, araç-gereçlere, ortam-materyal uyarlamalarına ihtiyaçları vardır. Kaynaştırma ortamlarında gerekli destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, bu gereksinimleri giderebilecektir. Kör bireylerin eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere

(kabartma alfabe, sesli kitap vb.), az gören bireylerin ise, görme potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmeleri için büyüteç, gözlük, büyük puntolu yazı, şekil-zeminlerde zıt renklerin kullanılması, aydınlatma, materyal ve çevresel düzenlemelere gereksinimleri bulunmaktadır (Altunay, 2013; Ataman, 2011). Ülkemizde görme engeli olan öğrenciler; matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde gören akranlarıyla aynı programı takip etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 144). Bu dersleri takip edebilmeleri, akranlarının, ailelerinin, öğretmenlerinin onları daha yeterli birer birey olarak görebilmeleri, olumlu tutum geliştirmek için araç-gereçlere, ortam ve materyal uyarlamalarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Örneğin, kör öğrenciler için derslerde küptaş kasa, Braille daktilo gibi araçlar, kabartılmış şekiller vb., az görenler için ise aydınlatma gibi ortam uyarlamalarına, büyük puntolu yazı, şekil-zemin zıtlığı oluşturulan materyal uyarlamalarına yer verilmelidir (Altunay Arslantekin, 2012; Altunay Arslantekin, 2018). Ayrıca akademik yaşantılarında başarılı olabilmeleri ve bağımsız bir yaşam sürebilmeleri için son derece önemli becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda olağan gelişim gösteren bireylerin gözleyerek ve yaşantı yoluyla kazandıkları becerilerin, görme engeli olan öğrencilere de kazandırılması amacıyla yurtdışında genişletilmiş çekirdek müfredat oluşturulmuştur (Altunay Arslantekin, 2018, s. 144). Genişletilmiş çekirdek müfredat içinde “tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman değerlendirme becerileri, kendini yönetme becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, bağımsız yaşam becerileri, mesleki eğitim ve duyuları etkili kullanma becerileri, destekleyici teknoloji kullanma becerileri” gibi beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler görme engelinin yarattığı olumsuz koşulları ortadan kaldırabilmek, görme engelli bireylerin toplumda bağımsız bir birey olarak yer alabilmeleri için son derece önemli becerilerdir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 144). Genişletilmiş çekirdek müfredata yönelik becerilerin geliştirilmesi, görme engelli kişilerin kendilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemesi, öz güven duygusunun gelişebilmesi açısından önemli olmasının yanı sıra olağan gelişim gösteren kişilerin (akran, öğretmen, aile) görme engelli kişilere yönelik olumlu tutum geliştirmesinde de son derece önemlidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin birbirlerine ve eğitime olan olumlu tutumları yetersizlikten etkilenmiş bireylerin başarıları ve kendilerini geliştirmeleri üzerinde etkilidir. Kaynaştırmada bulunan görme engelli öğrenciye yönelik öğrencilerin ailelerinin, olağan gelişim gösteren akranlarının, tutumların şekillenmesinde önemli bir role sahip olan akran

ailelerinin ve öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutumlarının belirlenmesi, daha sonra tutumların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilmesi açısından son derece önemlidir.

Ülkemizde engelli çocuklara yönelik tutumları belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine (Kargın ve Baydık 2002) yönelik çalışma bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrenciler ve akran ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır (Göl, 2014) fakat görme engelli öğrencilerin çevresindeki kişilerin tutumlarını ve görme engelli kişilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda alanda yapılacak çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının ve akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi ve bu tutum düzeylerinin kişilerin bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin araştırılması amaçlanmıştır. Görme engelli bireylerin motor gelişimi, dil gelişimi, bilişsel/zihinsel gelişimi, sosyal gelişim alanlarında yaşamış oldukları bazı güçlükler bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan görme engelli bireylerin yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelinebilmesi ve en aza indirgenebilmesi sınıfta eğitim gördüğü olağan gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin tutumları, kendilerinin okula karşı tutumları, görme engelli öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin tutumlarını incelemek ile ilişkidir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında olağan gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin görme engelli sınıf arkadaşlarına yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi bazı demografik özelliklerine göre bu tutumlar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda görme engelli öğrencilerin okula karşı tutumları, görme engelli öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumlarını derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Problem cümlesi: kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının ve akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri nedir?

Alt problemler:

1. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumlarına ve öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumları öğrenci sayısına göre değişiklik göstermekte midir?
3. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri nedir?
4. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına ve çevrelerinde görme engelli olma durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
5. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile akranların ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?
6. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin ailelerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
7. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
8. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde kaynaştırmaya yönlendirilen görme engelli öğrencilerin sayısında yıllara göre ciddi bir artış gözlenmektedir. Hatta zaman zaman görme engelli okullarının tamamıyla ya da kısmen kapatılması tartışılmaktadır. Görme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamında nasıl algılandıkları ve kendilerinin mevcut eğitim sistemi içerisinde akran ve öğretmenlerine

karşı tutumları önemlidir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan ve olmayan çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunarak kendi bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarına yer verilmesidir (Ataman, 2011). Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan çocukların yaşlılarından ayrılmadan eğitim görmesi ve bütünleşmenin sağlanması için en uygun eğitim ortamı olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine bazı düzenlemelerin/uyarlamaların yapılarak özel eğitim desteği ile sürdürülmesidir. Görme yetersizliği olan öğrenciler; matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, sosyal bilgiler derslerinde olağan gelişim gösteren akranlarıyla aynı programı takip etmektedir (Altunay, 2013). Bu yüzden yetersizlikten etkilenen çocukların içinde kaynaştırma eğitimine en uygun gruptan biri de görme yetersizliği olan çocuklardır. Görme yetersizliği olan çocukların ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmelerinin sakıncaları olmakla birlikte son yıllarda kaynaştırmanın sakıncaları üzerinde de durulmaktadır (MEB, 2013). Bu sakıncalardan biri de kaynaştırma eğitiminin engelli bireylerin sosyalleşme hedefinin tam tersi durumudur. Olağan gelişim gösteren sınıf arkadaşları tarafından dışlanan engelli bireyler içedönük bireylere dönüşebilir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasındaki en önemli etmenlerden birisi yetersizlikten etkilenen öğrenciye karşı okuldaki müdürün, öğretmenlerinin ve ailelerinin tutumlarıdır (Ataman, 2011; Diken, Sucuoğlu, 1999; Karakoç, 2016; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998). Bu araştırma ile sınıfında görme engelli öğrencilerin bulunduğu olağan gelişim gösteren öğrencilerin akranlarına yönelik tutumlarının ve bu öğrencilerin ailelerinin de tutumlarının belirlenmesi önemli olmaktadır. Bu sayede görme engelli bireyler için oluşturulan kaynaştırma eğitiminde engelli öğrencilerin algılanma şekilleri ve buna bağlı gelişimleri daha güvenilir yorumlanabilecektir. Diğer taraftan çalışmanın yapılması, öğrencilerin başarısının sosyal kabulü etkileme beklentisini belirlemesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişmeleri değil, aynı zamanda sosyal, kişisel yönden de gelişmeleri hedeflenmelidir (Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamasında yetersizlikten etkilenen öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlar elde edebilmesi kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasına bağlıdır (Ataman, 2011; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca araştırma sonuçlarından yola çıkılarak görme engelli öğrenciye yönelik olumsuz tutumlar varsa, bu tutumlarına yönelik tedbirler alınması/tutum değiştirme çalışmalarının yapılması mümkün olabilecektir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin ailelerinin, olağan gelişim gösteren akranlarının, akran ailelerinin,  ğretmenlerinin ve görme engelli öğrencilerin veri toplama aracına i ten cevap verdikleri, yanıtlarının gerçek düşünce, duygu ve davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2016-2017 eğitim- ğretim yılında Antalya İli Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçelerinde kaynaştırma sınıflarında yer alan – olağan gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri ile görme engelli öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Kullanılan ölçeklerden ve görüşme formlarından elde edilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Özel Gereksinimli  ğrenci: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı bir farklılık gösteren bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006).

Yetersizlik: Zihinsel, fiziksel, davranışsal olarak duyu organlarının zedelenmeye bağlı olarak tamamen ya da kısmen işlevlerinde kayıpların olması durumudur (Ataman, 2011). Bir insan için normal kabul edilen bir etkinliğin ya da yapının zedelenme sonucu önlenmesi, sınırlanması haline denir. Örneğin: Görme açısından gözün bölümlerinden herhangi birinde zedelenme olursa görme gerçekleşemez ve yetersizlik durumu ortaya çıkar (Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve  ğretim Materyalleri [MEGEP], 2008).

Az Gören: Yasal tanım, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylerdir. Eğitsel tanımı ise, öğrenmede birincil olarak görme duyularından yararlanan, eğitim ortamlarında büyük puntolu metin, büyüteç gibi uyarılama veya materyallere ihtiyaç duyan birey olarak ifade edilmektedir (Altunay, 2003).

K r: Yasal tanım, uygulanan tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan bireylerdir. Eğitsel

tanımı ise, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere (kabartma yazı, konuşan kitap, ekran okuma yazılımı, beyaz baston vb.) ihtiyaç duyan birey olarak ifade edilmektedir (Altunay Arslantekin, 2018).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tutumlar duygusal özelliklerin en temel ögesidir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Tutum hakkında birçok tanımlama ve araştırma yapılmıştır. Özyürek (2006) tutumu, nesne, kişi, küme veya düşünlere ilişkin süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlamakta ve tutumu, belli bir nesneye ya da duruma ilişkin düzenlilik ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlar olarak ifade etmektedir. Lindzey, Gilbert, Fiske (1998), tutumu, belirli bir varlığın bir dereceye kadar olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesi biçiminde ifade edilen psikolojik bir eğilim olarak tanımlamıştır. Aksoy (2010) tutumun kişinin davranışını ve eylemlerini belirleyen bir yargı ve düşünce sistemi olduğunu ve sosyal bilimcilere göre tutumun davranış olmadığını belirtmiştir. Tutum tek başına bir davranış değil, davranış oluşturan ve şekillendiren bir etmendir. Kartal ve Afacan (2012) da tutumu, davranışın ön hazırlığı ve davranışa hazırlayıcı bir faktör olarak tanımlamıştır. Tutumlar doğası gereği doğrudan gözlemlenen değil ancak davranışlardan yapılan çıkarımlar neticesinde fikir verebilen özelliklere sahiptirler. Fakat tutum ile davranış arasında ortaya birtakım uyumsuzluklar çıkabilmektedir (Özyürek, 2006). Bu nedenle sadece davranışa bakarak tutumu açıklamak doğru olmamaktadır. Davranışın yanında içinde bulunulan durum, ortam gibi diğer değişkenlerle karşılaştırılarak çıkarım yapılması daha yerinde olabilecektir (Kağıtçıbaşı, 1983).

Tutum, bir bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını birbiriyle uyumlu ve bağlantılı şekilde etkileyen bir etmendir. Böyle birbiriyle uyumlu olan üç ögeye ABC modeli ya da tutumun öğeleri denir (Baykara-Pehlivan, 2008). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Kuvvetli tutumlarda bu üç öge aynı anda

bulunabilir, zayıf tutumlarda ise ögelerde özellikle davranışsal ögede eksiklikler bulunabilir. Tutum, insana doğuştan gelen bir olgu değildir. Yaşam boyunca yaşanan taklit, deneyim, pekiştirmeler ve sosyal öğrenme sonucu tutumlar oluşur. Geneline bakacak olursak çoğu tutumun kökeni olarak çocukluğu işaret ederken, çoğunlukla insanlar tutumları kendi deneyimlerinden bazen de diğer kaynaklardan elde ederler (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Kişiye yönelik tutum bilinirse, kişiye yönelik ilerideki davranışların kestirilebilmesi mümkün olabilmektedir (Özyürek, 2006). Tutumlar öğrenilmiştir ve öğrenilmeleri yaşantılar sonucunda oluşmaktadır. Çocukluk döneminden itibaren ilerleyen yıllarda akranlar, arkadaşlar ve iletişimde bulunulan diğer kişiler, tutumların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Fishbein (1967) tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak için akılcı bir teori önermiştir. Teoriye göre, belirli davranışın niyetini etkileyen iki faktör vardır. Birincisi kişisel farklılıktan gelen norma, diğer bireylerin veya grupların etkilerinden gelmektedir. Diğer faktör, bireyin algılamalarından etkilenen tutumlardır. Genellikle öznel norm, akranlardan, ailenin ve toplumun uzun vadeli etkilerinden oluşur. Sübjektif normla karşılaştırıldığında, tutum çevreden daha hassastır.

Kişisel faktörler. Araştırmalar cinsiyetin öğrencilere bilimsel tutumları etkileyen en önemli faktör olduğunu ampirik olarak bulgulamıştır. Araştırma bulguları, erkeklerin okulda kızlardan daha tutarlı bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır (Becker, 1989; Weinburgh, 1995). Farklılıklar, kültürel sosyalleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Johnson, 1987; Smail ve Kelly, 1984). Kız öğrencilerin öğrenme ortamlarında bireysel farklılık ve bu farklılıklara gösterilen tutumlarda istatistikî olarak anlamlı farklılıklara rastlanmıştır (Osborne, Simon ve Collins; 2003).

Çevresel faktörler. Çevresel faktörler, öğrencilere yönelik tutumları yoğun bir şekilde etkiler. Osborne ve diğerleri (2003), çevresel faktörler arasında yapısal değişkenler, sınıf/öğretmen faktörleri ve kültürel faktörlerin yer aldığını belirtmişlerdir. Yapısal değişkenler arasında sosyo-ekonomik sınıf, ebeveyn desteği, ders dışı etkinliklerin katılımı ve akran etkileri görülmektedir. Bu faktörler birbiriyle ilişkili olduğundan, bireysel faktörün etkisi genellikle belirsizdir (Osborne ve diğerleri, 2003). Sınıf ortamı, bilime yönelik tutumlarla pozitif yönde ilişkilidir. McEwen, Curry ve Watson, (1986) 'e göre, en olumlu tutum, yüksek seviyede katılım, kişisel destek, sınıf arkadaşlarıyla güçlü olumlu ilişkiler ve

çeşitli öğretim stratejileri ve alışılmadık öğrenme etkinlikleri kullanımı ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyo-ekonomik durumun sınıf ortamında gösterilen tutumlara etkisi açık değildir. Breakwell ve Beardsell'in (1992) bulguları, sosyo-ekonomik durum ile tutum hakkında negatif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, düşük sosyo-ekonomik sınıf öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir.

Ebeveyn desteği, çocukların öğrenme ortamındaki tutumlarını da etkilemektedir. Öğrenme ortamındaki tutum annelerin desteğine bağımlı olarak tanımlarken, babaların ebeveyn desteği, öğretim programı dışı faaliyetlerinin katılımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma aynı zamanda annelerin erkek çocuklarını, kız çocuklarından daha fazla teşvik etme tutumunda olduklarını göstermiştir (Breakwell ve Beardsell, 1992).

Tutumları belirleyen bir diğer önemli faktör, özellikle akran etkisidir (Head, 1985). Simpson ve Oliver (1990), tutum ve akranların tutumları arasındaki ilişkinin 11 yaştan itibaren arttığını ve 14 yaşına geldiğinde istenilen olgunluğa eriştiği sonuçları da görülmektedir. Öğrencilerin tutumlarını etkileyen diğer çevresel faktörler arasında kültürel faktör gelmektedir. Kültürel faktörlerin etkisi ebeveyn faktörlerinden kaynaklanabilmektedir (Modood, 1993).

2.1. Aile Tutumları

İnsanın en derin ve köklü nitelikteki özelliklerine dayanan aile, evrensel bir sosyal kurumdur. Aile toplumun temel niteliklerini yansıtan en küçük toplumsal birimdir. Bireyin kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde, aile çevresi yüksek bir güce sahiptir (Çalık, 2006, s. 6). Çocuğun toplumsal norm ve değerleri kazandığı ilk basamak ailedir (Celep, 2004, s. 93). Diğer bir deyiş ile çocuğun toplumsallaşması ailede başlar.

Ailelerin çocuk yetiştirirken hal ve tutumlarının çocuklarının üzerinde ne denli etki yaratacağını düşünerek hareket etmesi gerekmektedir. Herkes kendine özgü toplumsal doğrularıyla çocuğunun davranışına yön vermek ister. Özellikle annelerin tutum ve davranışlarının çocuğun bireyselleşmesi, kendi ayakları üzerinde sağlam durabilmesi için son derece önemli olduğu vurgulanmıştır (Yörükoğlu, 2008). Çocuklar için çok önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin, çocuğa olan geri bildirimleri, pekiştirmeleri çocuğun kendilik

değerini biçimlendireceği için ebeveynlerin çocuklarına karşı yaygın olarak kullandıkları tutumlar çok önemlidir. Ebeveyn çocuk ilişkisinde aile üyelerinin birbirlerine karşı duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, duygularını bastırmamaları sorunların çözümünde ve bununla birlikte çocuğun psikolojisi açısından sağlıklı olandır (Sezer 2010).

Tutumların pek çoğunun, anne baba tutumlarıyla büyümüş olmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir. Tutumlar, anne-baba taklit edilerek, benzer tutumlar sergilendiğinde ödüllendirilerek, aileyle uyumlu şekilde davranılarak öğrenilir (Özyürek, 2006). Çocuklar karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkma yollarını ailede ve özellikle anne-babalarından öğrenirler. Çocuk yetiştirme tutumu toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterir. Her ailenin kendi değer sistemine göre farklı çocuk yetiştirme tutumuyla çocuk yetiştirdiği söylenebilir. Çocuğa gösterilen tutumlar ebeveynler arasında da farklılık gösterebilir ve ebeveynler çocuklara farklı davranış sergileyebilirler (Kulaksızoğlu, 2003).

Berber'e (1990) göre, çocuk yetiştirme tutumları, toplumsallaşma sürecindeki çocukların, sağlıklı bir kişilik kazanmaları, toplumla ve kendileriyle barışık olabilmeleri, yaşamda kendisi ve çevresi için yararlı bireyler olabilmeleri noktasında önemli bir yere sahiptir. Çocuk yetiştirme tutumları, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterdiği gibi, toplum içindeki aileler arasında da farklılık göstermektedir. Bu aile tutumları: (i) Demokratik Anne-Baba Tutumu; (ii) Baskıcı-Otoriter Tutum; (iii) Koruyucu/İstekçi Anne-Baba Tutumu; (iv) İzin Verici Tutum sınıflamasına rastlamak mümkündür.

Demokratik Anne-Baba Tutumu. Çocuğun başarısına destek veren, çocuğun kişiliğine saygılı, çocuğun kendisini yetiştirmesi ve geliştirmesi yönünde imkân sağlayan, çocuğa karşı samimi ve koşulsuz sevgi gösteren çocuğun görüş ve önerilerine değer veren aile içerisindeki konuşma ve tartışmalarda söz hakkı veren, bununla birlikte sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayan ve çocuğun özgür davranmasını sağlarken yapıcı bir denetim mekanizması uygulayan ebeveyn tutumları olarak ifade edilebilir (Gökçedağ, 2001).

Baskıcı-Otoriter Tutum. Otoriter anne-baba tutumu, çocuklarının fikir ve düşüncelerini dinlemeden, isteklerini hiçbir şekilde kabul etmeden, anne-babalar tarafından kararlaştırılan kural ve emirlerin sıkı uygulanmasıdır. Bu tutuma sahip anne-babalar çocuklarından yaş ve kapasitelerinin üstünde beklentilerde bulunmaktadır. Bu tür çocuklar, belirli bir başarı düzeyine sahip olsalar da anne-babaların beklentisi bunun çok üstünde olduğundan, beklenen davranışları gerçekleştirmemekte ve sonuçta kendilerine olan güveni azalmakta,

girişim ve çaba güçlerini yitirmektedirler (Tuzgöl, 1998).

Koruyucu/İstekçi Anne-Baba Tutumu. Koruyucu tutum çocuğun davranışlarını kısıtlayan, ona hareket serbestliği tanımayan, başına bir şey gelir korkusuyla onu hiç yalnız bırakmayan “denetleyici” bir tutumu ifade etmektedir. Koruyucu tutumda çocuğun anneye bağımlı olmasına, kendi başına hareket edemeyen, kaygılı ve güvensiz yetişmesine neden olabilmektedir. Aşırı koruyucu ve müdahaleci anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir devamı gibi görmekte ve onlarla duygusal eksikliklerini gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun anne-babaya bağımlı olmasını olmazsa olmaz bir şart olarak saymaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2003).

İzin Verici Tutum. Bu tutuma sahip ailelerde gevşek disiplin anlayışı vardır. Gevşek disiplinde “çocuktur her şeyi yapar, çocuk özgür olmalıdır, onun her dediğini yapın, ona sevgi verin yeterlidir” şeklinde tutumlar vardır. Çocuğun olumsuz davranışları aşırı hoşgörü ile karşılanır ise çocukta doğru yanlış kavramı oluşmaz. Bu tutumla yetiştirilen çocuklar bencil, anlayışsız ve sabırsızdır. Aşırı denetim çocuğu pasifleştirirken aşırı hoşgörü çocuğun şımarmasına neden olmakta ve çocuğun olgunlaşmasını engellemektedir (Yılmaz, 2002).

2.2. Öğretmen Tutumları

Günümüz dünyasında gün geçtikçe daha kabiliyetli ve nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu iş gücünü yetiştirebilmek için ihtiyaç duyulan temel meslek grubu olan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken özellikler değişmekte ve artmaktadır (Yılman, 2006). Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm meslek alanlarını olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de etkilemektedir. Öğretmenlik, bireylerin ve toplumun yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslektir. Bu nedenle eğitime anlam veren ve eğitimi işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel unsurlardan biri de öğretmendir (Alkan, 2003, s. 257). Öğrenci okula başladığında, tutumların oluşmasında en önemli faktörlerden birisi öğretmendir. Öğretme-öğrenme sürecinin katılımcıları olan öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkilerin ve bağların, bu sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çok önemli faktörler arasında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin, hizmet öncesi mesleğe hazırlık olarak söylenebilecek üniversite eğitimi, öğretmenlik mesleğine dair bilgisi, genel kültür ve özel

alan bilgileri içerisinde incelemek daha doğru olabilmektedir (Demirel, 1999). Davranış ve tutum değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarına alanda iyi bilinen öğretmen davranışlarının gözlenmesiyle karar vermeyi ve belirlenen davranışları öğretmen adaylarına kazandırmak için program düzenlenmesini gerektirmektedir. Kısaca, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışları analiz edilerek belirlenmiş olan bilgi, davranış ve tutumları tüm öğretmen adaylarının kazanmaları ve uygulamaları için süreçleri belirginleştirmeyi, yani öğrencilerde davranış değiştirme yeterliliğine sahip öğretmenleri yetiştirmeyi gerektirmektedir (Özyürek, 2008). Genel özelliklerin içerisinde özelde öğretmenlerin sahip olması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitimde önemli rol sahibi olan aktörlerin öğrenme ortamındaki tutumu etkilemekte paya sahip olduğu görülmektedir. Bu bilginin haricinde öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği yaklaşım eğitim ortamlarında istenilen hedefe ulaşmada irdelenebilecek değişkenler arasındadır (Özsoy, Kuruyer, Özsoy ve Tabak, 2013; Güçlü, 2000).

2.3. Engellilere Yönelik Tutumlar

Çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen zaman içinde akranlardan ve arkadaşlardan, kişilere, kurumlara ve düşüncelere yönelik çok sayıda tutum kazanılmaktadır. Sahip olunan düşünce, inanç ve duygular, yetersizliği olan kişilere yönelik yaklaşımları, davranışları ve gereksinimlerine yönelik yapılabilecek düzenlemeleri etkiler (Özyürek, 2006). Her toplumda doğrudan veya dolaylı şekilde üyelerin uyması beklenen belirli normların ve beklentilerin olduğu, bu norm ve beklentilerin dışında kalan veya belirli yönlerden farklılığı olan insanlara genellikle olumsuz tutumların geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Aktaş ve Küçükler, 2002). Ülkemizde yapılan çalışmalar engellilere yönelik tutumların olumsuz olduğu yönündedir (Engin ve diğerleri, 2013; Taviş ve Karasu, 2013; Tuncer ve diğerleri, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Özkubat ve Özdemir, 2012; Kesin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olumsuz tutumların aile ve toplumda öğrenilmeye başlandığı yılların dört yaş sonrasına rastlandığı ve araştırma bulgularına dayanarak yetersizlikten etkilenen çocukları farklı algılamaya beş yaşında ve sonrasında başladıklarını belirlemişlerdir (Özyürek, 2006). Yetersizlikten etkilenmiş olan insanları, önce insan ve sonra da gereksinimleri açısından farklı insan olarak görmek onlara karşı olumlu tutum sergilemenin önünü açacaktır.

Engelli bireylere karşı tutumların çeşitli değişkenlerden etkilendiği ve hatta bu değişkenlerden zaman zaman olumlu veya olumsuz beslendiği söylenebilir. Bu doğrultuda engellilere yönelik tutumları etkileyen etmenleri araştırma kapsamında (1) çevre faktörleri ve (2) eğitim ortamı faktörleri kapsamında ele alınmıştır.

(1) *Çevre faktörleri*. Engellilerin engeline ilişkin algılama biçimi, çevreye uyumlarını etkilemekte ve bir dizi duygusal olumsuzluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu duygusal durumlar şok olma, durumu inkâr etme ve ortada bulunulan durumu kabul etmeme biçiminde gelişebilmektedir. Bu oluşan tepkilere bağlı olarak kızgınlık, öfkelenme, utanma ve hatta çocuğu kabul edememe gibi duygu durumlarını da getirebilmektedir (Azap, 2011). Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin çocuklarına karşı farklı tutumlar sergiledikleri de görülmektedir. Bu ebeveynlerin bazıları özel çocuklarını aşırı derecede koruma ihtiyacı hissedip çocuğun yararına olabilecek etkinlikleri engelleyerek çocuklarının gelişimini yavaşlatmaktadırlar (Baltacıoğlu, 2016). Bazı aileler özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarının durumunu kabul etmemekte ve bazen de inkâra kadar gidebilmektedir. Özel gereksinimli çocukları olan ailelerin kaynaştırma eğitimine karşı takındıkları tutum, verilecek eğitimin kalitesi ve faydasını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Alanyazın incelendiğinde çocuğun tanılanma döneminde, ailelerin kabullenme öncesi olumsuz bir tutuma sahip olmakla birlikte, kabullenme döneminden sonra çocukları için en iyi hedefledikleri görülmüştür. Aileler kaynaştırma eğitiminin sadece kendi çocukları için değil, olağan gelişim gösteren çocuklar için de fayda sağlayacağı görüşünü paylaşmaktadırlar (Can, 2011). Fowler, Schwartz ve Atwater'e göre (1991), aileler geçiş sürecinde çocuklarının geçişlerini değerlendirmek, planlamak ve yürütmek gibi rollerle karşı karşıyadır. Aile üyeleri, geçiş sürecinde geçiş koordinatörlerine ya da öğretmenlerine çocuğun gereksinimleri hakkında bilgi kaynağı olarak, yasal haklarını öğrenme ve öğretim programlarının farkında olarak etkin rol oynayabilirler. Ailelerin birçoğu işlemlere yasal olarak katılmak suretiyle özel bir hizmet sağlayıcı işleviyle en fazla sorumluluğu yüklenir ve paylaşırlar. Hizmet verenler ve aileler arasındaki iletişim ve ilişkiler engellilik durumu, cinsiyet, toplumsal özellik gibi değişkenler bazında aile için değişmiş rolleri beraberinde getirebilmektedir.

Özel gereksinimli çocuğun aile içerisinde sadece olumsuz durumlara sebep olduğunu söylemek yanlış olur. Aileler çeşitli kayıplara karşı uyum tepkileri ortaya çıkarmaktadırlar (Ataman, 2011). Bu uyum tepkileri ailelerin zorlu süreçleri kısa sürede ve olabilecek en az zararla atlatmalarına yardım eder niteliktedir. Aile, gücünün farkına varabileceği gibi aile

bağlarını güçlendirerek toplumla ve kurumlarla dayanışma halinde olabilecektir (Şanlı, 2012). Çocuğun yaşı ilerledikçe anne babanın yerini arkadaş çevresi almaktadır. Arkadaş grubu üyelerinin çeşitli konulara ilişkin tutumları arasında önemli benzerlikler bulunması, arkadaşlık kurmada etkili olacağı için, özellikle ergenlik çağında çocuğun var olan tutumlarının değişmesinde ve yeni tutumlar geliştirmesinde önemli rol oynayacaktır (Hasançebioglu, 2002). Özel eğitime gereksinimi olan bir erkek ya da kız kardeşe sahip olma, özel eğitime gereksinimi olmayan çocukların gelişimsel ve ruhsal süreçlerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan kardeşe sahip, özel eğitime gereksinimi olmayan çocuklarla yapılan araştırmalara bakıldığında, bu deneyimlerin çocukların sosyal ve duygusal yaşamlarına zarar verici olabileceği görülmektedir (McHale ve Gamble, 1989). Kardeş ilişkisinin bir diğer özelliği uzun süreli olan bir ilişki türü olma özelliğidir. Bireyler hayatlarının kritik süreçlerinde destek olabilme rolü kardeşlere düşebilmektedir (İçöz, 2001). Sürekli olan bu etkileşim kardeşlerin karşılıklı olarak sosyal becerilerinin gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu katkı kuşkusuz daha sonraki gerçekleşecek öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

(2) *Eğitim ortamı faktörleri.* Değişen eğitim gereksinimleri arasında özellikle genel eğitim kurumlarında, genel eğitim sınıflarında özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitim almaları, çeşitli nedenlerden kaynaklı farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yaygınlaşması ile öğretmenlerin gerçek anlamda sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaları önem kazanmıştır (Kış Tanrıverdi, 2007). Özel gereksinimli öğrenci destek hizmet almak için sınıf dışına çıkmak yerine sınıfında, sınıf öğretmeni aracılığıyla özel eğitim hizmeti alır. İki ya da daha fazla öğretmenin bir arada çalışması söz konusudur. Sınıf içi yardımı sağlayacak olan destek hizmet uzmanı, konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ya da öğrencinin gereksinimine bağlı olarak başka bir uzman olabilir (Salend, 1998).

Engelli bireylerin yaşam alanlarının kalitesi de önem arz etmektedir. Bu nedenle görme engelli öğrencilere göre, kütüphanede kabartma yazılı çıktı alan bir sistemin olmayışı yine kütüphanede sesli kütüphane adıyla öğrencilerin ders materyallerini kasetlere okunması için bir bölümün olmayışı gibi güçlükler öğrencilerin dinleyerek ders çalışmasını önemli oranda güçleştirmektedir (Bakırcı, 2009; Kazak, 2008). Aslında bu tür sistemler bir üniversitede olması gerekir ve bu sistemlerin kurulması bir üniversitede çok pahalı malzemeler olarak da görülmemesi gerekir (Sağlamtunç, 2010). Bu tür hizmetlerden eğer öğrenci yıllarca

yararlanacaksa ve öğrenciler ihtiyaç duymakta ise, diğer öğrencilere her türlü fırsat nasıl sağlanıyorsa öğrencilerin bu tür ihtiyaçlarının da karşılanması gerekir. Bu tür ihtiyaçlar ekstra ihtiyaç olarak görülmemeli ancak normal ihtiyaçlar dışında da olaya bakılmamalıdır (Sarı, 2005, s.352).

2.4. Eğitimde Engellilere Yönelik Tutumlar

Çocuğun aileden sonra ilk olarak toplumsal kurum olarak karşılaştığı okulda, akranlarıyla geliştireceği olumlu, sağlıklı ilişkiler sonucunda onlar tarafından sevilmesi ve kabul edilmesi, aranan ve istenen bir arkadaş olabilmesi aynı zamanda kendini yeterli ve değerli bir insan olarak görmesine ve kendini kabulün gerçekleşmesine de katkıda bulunacaktır (Aktaş ve Küçüker, 2002). Okulda birlikte olunan kişiler yetişkinliğe geçerken tutumların şekillenmesinde son derece önemlidir (Özyürek, 2006). Akranları tarafından kabul görmeyen, kayıtsız kalınan ve hatta reddedilen özel gereksinimli çocuklar, bu reddedilmenin olumsuz etkilerini yaşamları boyunca taşıyabilir (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler ve sınıftaki diğer öğrencilerin, engelli öğrenciye ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Kargın ve Baydık, 2002).

Tüm öğrencilerin, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip ve kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak verecek bir öğrenme/eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Öğretmenlik, öğrenme ortamında öğrencilerin karşılaştığı sorunları çözmede rehber, aynı zamanda sırdaş, öğretim programlarında öğrencilerden edinilmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasında eğitici, eğitimin çeşitli taraflarınca oluşturulacak iş birliklerini oluşturmada ve ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde ise uzlaştırıcı rolleri bulunan karmaşık bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Şahin ve Güldenoğlu (2013), ülkemizde yapılan çalışmalarda engelli bireylerin eğitim ortamlarında yaşadığı sıkıntılara ilişkin üç temel yargının vurgulandığını ifade etmektedir. Bunlar, “eğitimcilerin en büyük sıkıntılarının eğitimlerini gerçekleştireceği engel gruplarına yönelik bilgi eksiklerinden kaynaklandığı, yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan eğitimcilerde engelli bireylere yönelik olumsuz tutumların olduğu, eğitimcilerde görülen bu olumsuz tutumların yürüttükleri kaynaştırma eğitiminden düşük beklentilere sahip olmalarına yol açtığı” şeklindedir. Öğretmen tutumlarının öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal gelişiminde anlamlı etkiye sahip olduğu

ve tutumların çeşitli yollardan davranışlara yansıdığı ifade edilmektedir. Öğretmenin, engelli çocuklara yönelik olumlu, kabul eder tutum sergilemesi hem olağan gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocuklar açısından çok büyük bir öneme sahiptir (Temel, 2000). Benlik algısı ve tutumlar, kişiliğin oluşmasını sağlayan esas özelliştir. Öğretmenin çeşitli alışkanlıkları, duygusal tepkileri ve düşünsel tavrı öğrencileri etkilemektedir (Wang, 2004, s.50). Sınıf öğretmenin olumlu tutum ve davranışları, öğrencilerin olumlu model olarak öğretmenlerinin davranışlarını almalarına yardımcı olacaktır. Genel olarak öğretmenin tutum ve davranışlarının eğitimin istendik davranışlarına katkı sağlayacağı ve öğrencinin pozitif bakış açısı geliştirmesine yardımcı olacağı söylenebilir (Bolat, 2014). Sınıf öğretmenin yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye karşı tutumları özel gereksinimli öğrencinin başarısını etkilemektedir (Batu, 2000; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kargın, 2004). Öğretmenlerin eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenin kaynaştırmayı kabul eder bir tutum içinde olmasının, sınıftaki olağan gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin tutumlarını etkileme olasılığı yüksektir (Batu, 2000).

Öğretmen öncelikle öğrencileri bir birey olarak kabul etmeli, onların kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına fırsat vermeli ve öğrencilerin ilerlemelerine olanak verecek ve destekleyecek ortamlar yaratmalıdır. Bu nedenle sınıf öğretmeni, olumlu tutumlara sahip olmanın yanında, sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. (Kargın, 2004). Öğretmen çevre düzenlemesi, materyal kullanımı, öğretimsel amaçlar belirleme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, uygun yönerge verme vb. uyarlamalara yer verdiğinde kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırılabilir. Öğrenme ortamları öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme yeterliliklerini etkilemektedir (Sucuoğlu ve Akalın, 2010).

Öğrenme ortamlarının en büyük etkiye sahip olanı kuşkusuz sınıf ortamlarıdır. Sınıf ortamları, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf ortamı yalnızca olağan gelişim gösteren öğrenciler için değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak, sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf ortamının kaynaştırmanın

başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Sınıf ortamlarının ana aktörü öğretmenlerdir. Dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin etkililiği öğretmenlerinin etkili tutum ve davranışları ile doğrudan orantılı olduğu söylenebilir. Son yirmi yılda yapılan araştırmalardaki etkili öğretmen özellikleri Bennett (1999) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerle ilgilenme davranışı sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda sınıf dışında da ilgi ve izlemenin devam etmesi,
- Öğretmenin mizahının olması ve öğrenme ortam ve faaliyetini neşeli hale getirmesi,
- Öğrencilerin tümüne eşit ve adaletli davranması,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak duygularını önemseyici davranması,
- Öğretmeden zevk alarak uzmanı olduğu konu alanında iyi olmasıdır.

Öğrencide istenilen özelliklerin edinilmesi, geliştirilmesi ve aynı zamanda sürdürülmesi amaçlanan eğitimin aktörü olan öğretmenlerin, göstermesi istenilen davranışların sıklığı da önem kazanmaktadır (Bayraktar ve Çınar, 2010). Öğrencileri yaşadıkları topluma hazırlamada birincil öncelikli kurum, eğitim kurumudur. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş olmalarına bakılmaksızın, tüm çocuklara eğitim, öğretim yaşantılarını sağlayarak, toplumsal yaşama hazırlanmalarından eğitim kurumları sorumlu olmaktadır (Özyürek, 2006). Eşit eğitim fırsatlarının sunulması yasalar tarafından vurgulanmaktadır. Eşit eğitim fırsatları için en somut adımların engelli bireylerin eğitimlerine yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan düzenlemeler incelendiğinde, engelli kişilerin eğitime verilen önemin gün geçtikçe arttığı ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm bireylerin kendi gereksinimlerine uygun eğitimi alma hakkı olduğu, eğitim sistemimizin önemli bir ilkesi haline gelmiştir (Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanmalarında öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir (Altunay Arslantekin, 2018). Özyürek (2006), eşit eğitim fırsatlarının gerçekleşmesi için eğitim kurumlarının yönetici ve çalışanlarının, özel gereksinimli çocukları da diğer çocuklar gibi kabul etmelerine ve değerli görmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimli olan, farklı kültürel ve öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin etkili eğitim ve öğretimden yararlanabilmeleri, öğrencilere doğrudan eğitim ve öğretim yaşantısını sağlayan okul personelinin tutumlarının olumlu olmasına bağlıdır. Özyürek (2006), tutumların değişmesinde etkili değişkenlerden birinin bilgilendirme, diğerinin ise etkileşimde bulunma olduğunu belirtmiştir. Kişinin, nesne ve

kümelerle etkileşim halinde olduğunda, ayrıca yeni bilgiler sunulduğunda inanılanları etkileyerek tutumların bilgi boyutunun değişebileceğini, bu durumda ilgilenilen nesnenin, kişinin veya düşünün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bilgilerin sunulmasıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler ağırlıklı olarak ayrıştırılmış özel eğitim okulları/merkezleri, genel eğitim okullarındaki özel sınıflar ve genel eğitim sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik Türkiye’de yasal olarak “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” ilkesi benimsenmiştir. Engelli bireyler için en az kısıtlayan eğitim ortamının belirlenmesi son derece önemlidir. Olağan gelişim gösteren akranlarıyla en fazla iletişim halinde olacakları ortam kaynaştırmadır. Kaynaştırma eğitiminde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Kaynaştırma yoluyla yaşadıkları topluma katılmaları ve onlarla bütünleşmeleri kaynaştırma uygulamalarının en önemli amacıdır ve bu nedenle de toplumdaki her bireyi ilgilendirmektedir. Araştırmada kaynaştırmadaki görme engelli çocuklar araştırmanın örneklemini oluşturduğu için devam eden bölümlerde kaynaştırma ve görme engelli çocuklar için kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak ve olumlu tutum geliştirilmesini destekleyecek düzenlemelere yer verilecektir.

2.4.1. Kaynaştırma Ortamı ve Sosyal Uyum

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almasının zeminini 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) oluşturmuştur. 573 sayılı KHK’ya göre özel eğitim aşağıdaki bir dizi özellikleri taşımaktadır (Resmî Gazete, 1997):

1. Özel eğitime ihtiyacı olan tüm öğrencilerin yetenek, ilgi ve yeterlikleri her neyse ona göre eğitim sistemi içerisinde eğitim-öğretimden yararlandırılır.
2. Yasa, özel eğitim yaşının genel eğitim yaşlarından daha erken başlaması yönündedir. Bu bireylerin erken yaşta eğitimlerinin başlaması esasî temel alınmaktadır.
3. Özel eğitim toplumdan ve dinamiklerinden izole edilmiş değil aksine çocukların sosyal ve kültürel çevreleri içerisinde veya koparmadan yapılır.
4. Özel eğitimde öncelikle bu eğitime ihtiyaç duyulan bireyler belirlenir. Amaç, içerik ve öğretim süreçleri genel eğitime müsait olan yaşlı gruplarıyla yapılmasına özen gösterilir.
5. Eğitim anayasal bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla toplum içerisinde bireylerin özelliklerine bakılmaksızın bu haklarından faydalandırılır. Bu nedenle eğitimlerine ara vermeden sürdürebilmeleri için

- özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin rehabilitasyonlarının sağlanması ve gerekli iş birliklerinin yapılması gerekmektedir.
6. Genel eğitimden farklı olarak özel eğitimde anlamlı olan bireysel farklılıklara dayanmaktadır. Dolayısıyla bireyselleştirilmiş plan ve eğitim programı hazırlanarak uygulanmaktadır.
 7. Özel eğitimin vazgeçilmez unsuru olan aileler eğitim sürecinin tamamında aktif olabileceği rol oynar. Bu rolün sağlanabilmesi için gerekli ortam ve eğitimler sağlanır.
 8. Ülke genelinde bir politika faaliyeti olan özel eğitimle ilgili tarafların görüşleri önemsenerek her türlü sivil toplum kuruluşları iş birliği sağlanarak en fazla fayda esaslı amaç edinilir.

573 sayılı KHK, öğrencilerin sosyal ve kültürel çevreleri içerisinde veya koparmadan yapılması gerektiğini, bireysel özellikleri dikkate alınarak eşit eğitim fırsatlarını, engelli çocukla etkileşim içindeki kişilerin çocukların eğitim sürecine dahil edilmesini vurgulamaktadır. Engelli öğrencilerin özellikleri ve potansiyelleri doğrultusunda gelişebilmeleri, toplum içinde üretken ve bağımsız bireyler olarak hayatlarını sürdürebilmelerinde, başta aile üyeleri olmak üzere toplumdaki diğer kişilerin onlara yönelik tutum ve beklentilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Tutumları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve tutumların olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çabaların olduğu görülmektedir (Küçük, 1997). Ailenin dışında eğitimin boyutları içerisinde okullar, okul yöneticisi ve öğretmenlerinde bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Quigley (1997), okul müdürlerinin özel eğitim yöneticisi rolü ile ilgili olarak: (1) tutum, (2) kural ve düzenleme, (3) öğretim ve müfredat sorunları ve (4) personel ve toplum etkileşimi olmak üzere dört ana alanı belirlemiştir. Diğer taraftan eğitim boyutları ile özel eğitim arasındaki ilişki ve işlevi Hehir'in (1999) yasanın anlaşılması ve müfredat (öğretim programı) konuları ve toplum ilişkilerinin özel eğitim yönetimi ile ilgili temel hususlar vurgusunu yapmaktadır. Bu bağlantıda okul yöneticilerine görev ve sorumluluk düşmektedir. Hehir (1999) ise özel eğitimin ve kurumlarının eğitim boyutlarıyla harmanlanmış barındırması gereken özelliklerini: (a) özel eğitim kurallarına uyum, (b) öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik bilgi, (c) iş birliği, (d) dış kurumlarla ilişkiler ve (e) ebeveyn ve toplum ilişkileri biçiminde sıralayarak ailenin rolüne vurgu yapmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasındaki en önemli etmenlerden biri tutumlardır. Olağan gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin ana-babalarının, okuldaki personelin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin engelli öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilediği kabul edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Gül ve Vuran (2015) kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez üyeleri

olan öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, olağan gelişim gösteren akranların ve özel gereksinimli öğrencilerin bu süreçte etkin katılımlarıyla; toplumsal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğretimin düzenlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, davranış ve sınıf kontrolü, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir.

Kaynaştırma uygulaması başlamadan önce, kaynaştırmada rol sahibi olan öğretmenlerin, olağan gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin, ailelerin, okul idaresinin ve fiziksel ortam düzenlemelerinin hazırlanması ve kaynaştırma uygulanmaya başladıktan sonra da gerekli destek hizmetler sağlanarak, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını gerçekleştirmek gerekmektedir (Batu, 2000; Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kaynaştırma uygulaması, öğretmenlerin, yöneticilerin ve akranların tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Aşağıda kaynaştırma eğitiminde, çok sayıda kişinin tutumlarını etkileyen en önemli faktör olan öğretmenler açısından açıklamalara yer verilmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarla çalışacak öğretmen adayları, halen alanda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitim programlarıyla sadece özel gereksinimli çocuklar ve özelliklerine ilişkin bilgilendirilmeleri yeterli olmayıp, yetersizlikten etkilenmiş üniversite öğrencileri ve başarılı olmuş yetersizlikten etkilenmiş yetişkinlerden haberdar edilmeleri ve etkileşimde bulunmalarını sağlama, onların yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olumlu tutumları geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Tavil ve Özyürek, 2009). Kaynaştırma uygulamaları öncesinde ve sırasında öğretmenlere yetersizlik türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek ve etkileşimde bulunmalarını sağlamak, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini daha kolay anlamalarını ve kabullenmelerini sağlayabilir. Ayrıca, düzenli olarak gerçekleştirilecek toplantılarla, öğretmenlere kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için kendilerine ihtiyaç olduğu ve diğer öğretmenlerin de kaynaştırma öğretmenlerinin sorunlarına benzer sorunlar yaşadığı anlatılmalıdır. Öğretmenlere, rehber öğretmenlerin ya da okulda görevlendirilecek olan özel eğitim öğretmenin yardımcı olabileceği konusunda bilgiler verilmeli ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalıdır. Kaynaştırma konusunda yapılan bilgilendirme programlarının tutumlar üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996), doğrudan etkileşimin, temas halinde olmanın dışında eğitim verilen çocukların

kişisel özellikleri, çocukların kontrolünü sağlamada güçlük yaşanması, eğitiminde zorluk olması ile öğretim aşamasında yeterlilik sağlanamamasının tükenmişlik yaşanması bakımından önemli bir risk faktörü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin engelli bireylerin eğitimine yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları son derece önemlidir. Öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için okullardaki sınıf öğretmenlerine, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere ve olağan gelişim gösteren öğrencilere akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada ihtiyaç duyulan beceri ve bilgileri edinmeleri için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerin sağlanması önemlidir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003).

Sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmenlerin kaynaştırmayı kabul etmelerini de etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin isteksizlik, bilgisizlik ve yetersizliğin türü ve derecesinin yanı sıra, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin fiziki koşulları da kaynaştırma uygulamalarına olumsuz etkileri bulunduğunu göstermektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma söz konusu olduğunda eksiksiz bir uygulamadan söz edebilmek için ise, destek özel eğitim hizmetleri, göz ardı edilmemesi gereken unsurlardandır. Destek özel eğitim hizmetleri kaynak oda, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak sıralanabilmektedir. Kaynak-oda genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere destek hizmet sağlanması amacıyla hazırlanmış ortamlardır. Bu ortamlarda özel eğitim uzmanı, birden fazla öğrenciye bir arada ya da her bir öğrenciye bireysel olarak hizmet sunabilir. Sınıf-içi yardım, özel eğitim uzmanının özel gereksinimli öğrenciye destek sağlamak amacıyla sınıf içine girdiği bir destek hizmet türüdür. Özel eğitim uzmanı özel gereksinimli öğrenciyle çalışırken sınıf öğretmeni olağan gelişim gösteren öğrencilerle çalışabilir ya da bunun tam tersi olabilir. Bir başka uygulama ise, özel eğitim uzmanının sınıf öğretmeniyle birlikte ders planını hazırlaması ve hazırlanan planın uygulamasını da birlikte gerçekleştirmeleridir. Özel eğitim danışmanlığı ise dolaylı bir hizmet biçimidir. Bu destek hizmet türünde öğretmen aracılığıyla öğrenciye yardım söz konusudur (Batu ve Topsakal, 2003; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırmanın destek hizmet olmaksızın uygulanması hem sınıf öğretmenine hem kaynaştırma öğrencisine hem de olağan gelişim gösteren öğrencilere çeşitli zorluklar yaşatmaktadır. Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Gerekğinde öğretmene ve/veya öğrenciye

gereksinim duyduğu destek hizmetinin sağlanmaması durumunda kaynaştırmadan yarar sağlamak mümkün görünmemektedir (Batu, 2000; Batu ve Topsakal, 2003; Kargın, 2004). Özel gereksinimli bireylerin öğretim programı önemli bir eğitim boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. İşlek (2016) ideal bir müfredat dengesi hakkında görüşlerin görme yetersizliği olan öğrencilere öğretmek için daha fazla zaman harcaması vurgusunu yapmaktadır. Dolayısıyla müfredatta konu süresi veya eğitim için ayrılan formal sürenin gözden geçirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Kaynaştırma ortamlarında genelde okulun yönetimi, özelde ise sınıf yönetiminde özel gereksinimli çocuklara uygun eğitim sağlamakla yükümlü aktörler okul müdürü ve sınıf öğretmeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul müdürü, öğretmene yeni bilgileri kazanmada, gereksinim duyduğu materyalleri sağlamada, okul içinde ve dışında gerekli kişilerle iş birliğine girmede yardımcı olmalı ve okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdır. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine inanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak çalışmalarda, sınıflara verilecek öğrenci sayısında, eğitim ortamının düzenlenmesinde, materyal temininde ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır (Batu, 2000). Kayaoğlu (1999), sınıflarında işitme engelli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri için 15 saatlik bilgilendirme programıyla, tartışma, video gösterimi ve sınıfa engelli konuk davet etme gibi eğitici etkinliklerle işitme engelliler hakkında bilgilendirilmeler ve uygulamalar sonucunda öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu yönde artışlar olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ailenin de kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın başarılı uygulanabilmesinde son derece önemlidir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin okulda ve sınıfta kaynaştırma öğrencilerini kabul eder bir tutum içinde olmaları, olağan gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarının oluşmasında son derece etkilidir. Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri için bilgilendirici konuşmalar ve seminerler düzenlemek, ailelerin beklentilerini gerçekçi düzeyde tutmalarını, gelişmeleri fark edebilmelerini, yardımcı olabileceklerini bilmelerini sağlayacaktır. Öğrenciyle daha fazla bir arada bulunma ihtimali yüksek olan ailelerin eğitim sürecine etkin şekilde katılmaları, öğrencilerin öğrendiklerini genellemelerini, kalıcılığı sağlayabilecektir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalı, diğer aileler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına model olmalıdırlar.

Ailelerle iş birliğinin sağlanması, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde sınıf öğretmeni destekleyici olmalı ve uygun ortamlar yaratmalıdır (Kargın, 2004).

Olumsuz tutum ve davranışların, kaynaştırma uygulamalarından beklenen olumlu sonuçların ortaya çıkmasının önündeki önemli engellerden birisi olması nedeniyle, akranların engelli yaşlılarına yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek ve böylece sosyal kabul düzeylerini geliştirmek üzere çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Aktaş ve Küçük, 2002). Tutum değiştirmeye ve sosyal uyumu sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar, olağan gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara hoşgörü ve duyarlı davranabilen kişiler olmalarını sağlayacaktır ve uzun dönemde toplumun diğer kesimlerine de yayılması söz konusu olabilecektir.

Engelli öğrencilerin sosyal ortamla bütünleşmeleri ve akran gruplarının onları oldukları gibi kabullenerek sürece kazandırmaları amacıyla geliştirilen kaynaştırma programlarının önemi son derece büyüktür (Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2013). Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde, kaynaştırma eğitiminde görev alan tüm eğitimcilerin engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri oldukça önemlidir (Batu, 2000). Kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Akran kabulü, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlamaktadır (Çolak, Vuran ve Uzun, 2013). Kaynaştırma çift yönlü hedefleri olan bir uygulamadır. Bir yandan özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alması ve yaşam kalitesini artıracak beceri ve davranışların öğrenciye kazandırılması hedeflenirken diğer yandan sınıftaki akranlara da iş birliği, hoşgörü, anlayış ve farklılıklara saygı gibi davranış ve becerilerin kazandırılması hedeflenir (Gül ve Vuran, 2015, s.188). Kaynaştırma yoluyla özel gereksinimli çocuklar, olağan gelişim gösteren çocukları gözleme, model alma, iş birliği kurma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanabilmektedirler. Özel gereksinimli öğrencinin özellikleri (yaş, cinsiyet, sosyal beceri düzeyi, problem davranışlarının olup olmaması vb.) kaynaştırma uygulamasının başarısında önemlidir (Diken ve Sucuoğlu 1999). Özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşamın bir parçası olabilmeleri için başarılı bir kaynaştırma uygulamasından yararlanmaları gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerle, olağan gelişim gösteren öğrencilerin etkileşim kurma ve akranları tarafından sosyal kabulü için sınıf öğretmenin, sınıftaki olağan gelişim

gösteren akranlarını kaynaştırma öğrencisine hazırlaması gerekmektedir. Batu (2000), sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan olağan gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirilmelerinin son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Tuncer ve diğerleri (2011) yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgilendirme ve doğrudan temasın önemini vurgulamışlardır. Aktaş ve Küçüker (2002) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin bedensel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede, bilişsel ve duyuşsal temelli bir tutum değiştirme programının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaynaştırma uygulamalarının, olağan gelişim gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş kişilerin, değişik etkinliklerde ve değişik rollerde ilişki kurma olanaklarına sahip olabilecekleri düzenlenmelerle başarıya ulaşabileceği, sosyal uyum ve kabulü destekleyeceği söylenebilir (Akçamete ve Ceber, 1999). Olağan gelişim gösteren çocukların uygulanan müdahale sonucunda gerçekleşen tutum değişikliğinin gerçek davranışlarına ne ölçüde yansıdığının belirlenmesi amacıyla gözleme dayalı verilerin toplanması sosyal kabulün nitelikli uygulamalarla sağlanmasına olanak sunmaktadır (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016). Kaynaştırmaya hazırlık uygulamaları sonucunda meydana gelen sosyal kabul düzeyinin değişikliğinin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme çalışmaları yapılması, olağan gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik günlük yaşam içerisindeki davranışlarına yansımaları inceleyen gözleme dayalı farklı çalışmalar yapılması olarak sıralanabilir (Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, farklı kademelerde, eğitim yaşamlarına devam edebilmelerinin sağlanması hem onların hem de ülkenin geleceği açısından önemli bir gerekliliktir. Bunun sağlanabilmesi için fiziksel (çevrenin fiziksel koşulları, bireyin duyduğu cihaz vb. fiziksel ihtiyaçlar gibi) ve sosyal (sosyal çevrenin engelliliğe dair bilinç kazanması gibi) koşulların geliştirilmesi sağlanmalıdır (Aykara, 2011, s.81). Tutum değiştirme çalışmalarında elde edilen olumlu sonuçların uzun dönemde de kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile izleme çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2.4.2. Kaynaştırmada Görme Engelli Öğrenciler İçin Yapılabilecek Düzenlemeler

Özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim içindeki kişilerin, düşünceleri, inançları ve duyguları, kişilere yönelik yaklaşımlarını, davranışlarını ve onlar için yapılabilecek düzenlemeleri/uyarlamaları son derece önemli şekilde etkilenmektedir. Kişileri, sadece

“gereksinimleri farklı birer insan” olarak görmek, tutumların olumlu olduğuna işaret etmektedir (Özyürek, 2006). Ataman (2011), özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılıklar gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli olan bireylerin eğitimlerini ve bu ihtiyaçlarını karşılayacak özel donanımlarla yetişmiş öğretmenlerin de olması eğitim hayatlarını sürdürebilmelerinde önemli görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmeleri; bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin onlara sunulmasıyla mümkündür (Gül ve Vuran, 2015). Eğitim ortamlarında görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren kişilerden gereksinimleri bakımından farklı olduğunu anlayıp, akademik ve sosyal becerileri desteklemek için gerçekleştirilecek çok sayıda çalışma, öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin de zeminini oluşturabilecektir.

Görme engelli öğrencilerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, olumlu tutumların geliştirilmesi ve sosyal kabulün sağlanması açısından son derece önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal olarak kabul edilen çocukların bir takım ortak özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bu özellikler, arkadaşların sosyal etkileşimlerini kolaylaştırabilen paylaşım, yardım ve oyun gibi olumlu sosyal beceriler; daha az problemlili davranış da sınıf arkadaşlarıyla etkileşime olumlu katkıda bulunabilir (Küçük, Erdoğan ve Çürük, 2014).

Görme engelli öğrenciler, olağan gelişim gösteren öğrenciler için geliştirilmiş programlarla öğrenim görmektedir. Görme engelli öğrenciler; matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde gören akranlarıyla aynı programı takip etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 144). Görme engelli öğrencilerin ilköğretim programındaki dersleri takip edebilmesi için, bu derslere yönelik yapılabilecek düzenlemelere gereksinim bulunmaktadır. Kör ve az gören öğrencilerin eğitsel gereksinimleri ve öğrenmede birincil olarak kullandıkları duyu organları birbirinden tamamen farklılık göstermektedir. Kör/dokunsal öğrenciler öğrenmede birincil olarak Braille yazı sistemi gibi dokunsal, konuşan kitap gibi işitsel materyallere ihtiyaç duymaktadır. Az gören öğrenciler ise, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilmekte, görsel işlevde bulunmak için optik, optik olmayan araçlar gibi düzenlemelere gereksinim duymaktadır (Altunay Arslantekin, 2018). Punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin az gören öğrencilerin okuma hızını desteklemede etkileri görülmektedir (Teymen ve Özdemir, 2015,

s.209). Bu araçlar hem öğretimlerde hem de sınavlarda eşit fırsatlara sahip olmaları açısından son derece önemlidir. Görme engelli kişilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerle birlikte programı takip edebilmeleri için matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, oyun ve fiziki etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri için uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Az gören kişiler için hazırlanan materyallerin şekil ve zemininin zıt renklerde olmasına dikkat edilirken, görmeyen kişiler için dokunarak algılanabilecek (örneğin, ipe oluşturulmuş doğru parçası vb.) materyaller hazırlanmalıdır (Altunay Arslantekin, 2018). Akranlarıyla oyun oynayabilmesi için zilli top, koşması için ip kullanılması gibi düzenlemeler yapılabilir. Akranların yaptığı hareketler incelenilerek model olmaları sağlanabilir (MEB, 2018). Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için gerçekleştirilecek oyun ve fiziksel etkinlikler; motor gelişim, dil gelişimi, sosyal gelişim, bilişsel gelişim açısından son derece önemlidir. Yapılacak materyal uyarlamalarının yanı sıra ortam düzenlemelerine de gereksinim bulunmaktadır. Az gören (örneğin albinizm olan) ışıktan rahatsız olmaması için parlak ışığa doğru oturtulmaması, ışık arkadan gelecek şekilde ve tahtaya yakın oturtulması, ek ışık sağlanması gibi ortam düzenlemeleri son derece önemlidir.

Genel eğitim müfredatları görme engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta, görme engelli öğrenciler kendilerine özgü ek becerilerin öğrenilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Görme engellilerin gereksinimlerini dikkate alan, braille yazı, bağımsız hareket becerileri ve bilgisayar öğretimi vb. çok sayıda beceriyi içeren bir müfredat oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır (İşlek, 2017).

Görme engelinin yarattığı bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar da görme engelli öğrenciyle etkileşim içindeki kişilerin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, bağımsız olarak hareket edememeleri, kişilerin başkalarına bağımlı bir insan olduğuna yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak ve olağan gelişim gösteren bireylerin gözleyerek ve yaşantı yoluyla kazandıkları becerilerin, görme engeli olan öğrencilere de kazandırılması amacıyla yurtdışında genişletilmiş çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Çekirdek müfredat içindeki beceriler; tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman değerlendirme becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, kendini yönetme becerileri, bağımsız yaşam becerileri, mesleki eğitim, duyuları etkili kullanma becerileri, destekleyici teknoloji kullanma becerileri gibi beceriler, görme yetersizliğinin yarattığı olumsuz koşulları ortadan kaldırabilmek, görme engelli bireylerin

toplumda bağımsız bir birey olarak yer alabilmeleri için son derece önemli becerilerdir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 144). Genişletilmiş çekirdek müfredatta yer alan beceriler, görme engelli bireylerin bilgiye erişebilmelerini, bağımsızlık kazanabilmelerini ve ihtiyaçlarına uygun bir ortamda çalışabilmelerini sağlamak için son derece gereklidir. Genişletilmiş çekirdek müfredata yönelik becerilerin geliştirilmesi, görme engelli kişilerin kendilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemesi, öz güven duygusunun gelişebilmesi açısından önemli olmasının yanı sıra olağan gelişim gösteren kişilerin görme engelli kişilere yönelik olumlu tutum geliştirmesinde de son derece önemlidir. Bu beceriler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Görme engelli öğrencilerin günlük yaşam ve eğitimle ilgili etkinliklere en üst düzeyde katılmasını kolaylaştıran, araçlar, beceriler ve uyarlamalar, “tamamlayıcı akademik beceriler” olarak ifade edilmektedir (Tuncer, 2014). Bu beceriler, görme engelli öğrencilerin akranlarıyla eşit öğrenme yaşantılarına sahip olabilmesi için gereksinim duydukları becerilerdir (Hatlen, 1996). Tamamlayıcı akademik beceriler; dinleme becerileri, kavram gelişimi, uzaysal ilişkiler, çalışma ve organizasyon becerileri ile kullanılmakta olan müfredat programının her alanında öğrencilerin işlevde bulunmalarını sağlayacak, uyarlamalar ve yazılı iletişim becerilerini içermektedir (Tuncer, 2014).

Sosyal etkileşim becerileri, olağan gelişim gösteren kişilerde gözlemler, model yoluyla ve tesadüfen öğrenme yoluyla öğrenilir. Görmeyen öğrencilerin, bu yöntemlerle öğrenmesinin imkânsız ya da son derece zor olduğu belirtilmektedir (Wagner, 2004). Sosyal etkileşim becerileri içinde; olağan gelişim gösteren kişilerle olan etkileşimlerindeki zorluklarla baş etmesine yardımcı olan beceriler bulunmaktadır. Yardımı kabul etme, yardımı reddetme, kendini ifade etme gibi becerilerin öğretilmesi, görme engelli öğrencilerin toplumla bütünleşmesi açısından son derece önemlidir (Altunay Arslantekin, 2018).

Boş zaman değerlendirme becerileri, olağan gelişim gösteren akranlarla ve çevresindeki diğer kişilerle sosyalleşerek, tutumların olumlu yönde değişmesinin yolunu açmaktadır. Görme engelli kişiler için boş zamanların yönetimi, boş kalmayı ve pasifliği önleyerek, aynı zamanda kişisel disiplini de öğretmektedir (Altunay Arslantekin, 2018; Bishop, 2004). Görme engelli kişiler boş zamanlarını değerlendirirken, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişmesi de sağlanabilir. Dolayısıyla bu becerilerin gelişmesi de tutumlar üzerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır.

Görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıklardan birisi yönelim ve bağımsız hareket sınırlılığıdır. Görme engelli olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerini kolaylaştırıcı önlemlerin alınması bireyin kendine özgüvenli bir şekilde günlük yaşam becerilerini sağlayabilmesini kolaylaştırabilmektedir (Altunay Arslantekin, 2015, s.45). Bağımsız hareket sırasında vücut farkındalığı ve uzaysal algı becerileri gerçekleştirilir. Görme engelli kişilerde bu gecikmeyi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için en erken dönemden başlayarak vücut farkındalığı, doğru ve yeterli bir postür ile bağımsız hareket becerilerinin geliştirilmesine yönelik interdisipliner programların uygulanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir (Altunay Arslantekin ve Akı, 2016). Görme engelli çocuklardaki duruş ve yürüyüş bozukluklarının ortaya çıkma nedeni, her an bir engelle karşılaşma korkusudur. Bağımsız hareket becerilerinin öğretilmesi, çocukların daha uygun duruş pozisyonları geliştirmelerini ve doğal yürümelerini sağlamaktadır. Psikomotor gelişimin sağlandığı erken dönemlerde bastonu ve diğer bağımsız hareket becerilerini uygun şekilde kullanımının (Altunay Arslantekin, 2014) öğretilmesi bu nedenlerle önem kazanmaktadır. Baston, görme engelli bireylerin özgürce hareket etmeleri için en temel araçtır.

Bağımsız yaşam becerileri; giysilerle, gıdalarla ilişkili beceriler, temizlik ve bakım, ev yönetimi, pratik güvenlik, kişisel/finansal yönetim becerileri gibi çok çeşitli becerileri içermektedir (Bishop, 2004). Bu becerilere yönelik etkinliklerin planlanması ve uygulanması, görme engelli öğrencilerin toplumsal yaşama katılımını kolaylaştırmaktadır (Altunay Arslantekin, 2018).

Erken müdahale ve işe hazırlık becerilerinin geliştirilmesi, görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin kariyer/mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okulöncesi dönemde, bir takım ön hazırlık becerileri (dinleme ve iletişim kurma vb.), okul yıllarında mesleklere ilgi oluşmaya başlayınca, mesleğe hazırlık becerileri öğretilabilir (Altunay Arslantekin, 2018). Ayrıca duyuları etkili kullanma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Görme engelli bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında yer alan destekleyici teknoloji kullanma becerisi, genişletilmiş çekirdek müfredatta önemli bir yer tutmaktadır. Destekleyici teknoloji kullanımı bilgisayar, akıllı telefon veya tabletin ekran okuyucu yoluyla kullanılması gibi çeşitli teknoloji cihazlarının kullanımını ve öğretilmesini içermektedir (İşlek, 2017). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte görme engelli bireylerin eğitim, iş ve sosyal yaşamlarını kolaylaştıran renk tanıma cihazları, ekran okuma yazılımları, konuşan basküller, navigasyon cihazları gibi çok sayıda destekleyici teknoloji icat edilmiştir.

İcat edilen bu destekleyici teknolojiler görme engelli bireylerin eğitim, günlük yaşam ve meslek hayatlarında bağımsız hale gelebilmeleri için yeni fırsatlar oluşturmuştur (Tuncer, 2004). Destekleyici teknolojiler, görme engelli bireylere ulaşamadığı bilgilere erişme imkânı tanıyarak, görme engelli bireyler ile olağan gelişim gösteren bireylerin bilgiye ulaşma olanaklarını eşitlemiştir (İşlek, 2017). Destekleyici teknolojiler görme engelli öğrencilerin günlük yaşantılarını kolaylaştırmanın yanında akranlarıyla eşit oranda öğrenme ve bilgiye erişme fırsatlarına sahip olmalarını da sağlamaktadır. Bu nedenle erken yaştan itibaren görme engelli öğrencilere destekleyici teknolojileri kullanma becerilerinin bilimsel dayanakları olan, sistematik yöntemlerle öğretilmesi gerekmektedir (Altunay Arslantekin, 2018, s. 142). Görme engelli bireylerin destekleyici teknolojileri kullanmayı öğrenmelerinin, bireyleri gerek akademik yaşantılarında, gerek günlük işlerinde gerekse de meslek hayatlarında bağımsızlığa ulaştırabileceği düşünülmektedir (Gür, 2019).

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar incelendiğinde, tutumlar açısından son derece önemli olan, görme engelli öğrencilerin akran ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmıştır. Göl (2014) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ergenlik döneminde önem kazanan arkadaşlık ilişkilerinin, aynı eğitim ortamındaki görme yetersizliği olan ve gören öğrencileri nasıl etkilediği araştırılmış ve birbirlerini kabul düzeyleri belirlenmiştir. Sosyometrik veri toplama araçları ve nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen üç okul, Mamak Lisesi, Halide Edip Lisesi ve Cumhuriyet Lisesi'dir. Araştırma grubuna bu okullardaki kaynaştırma eğitimine devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler ve bu öğrencilerin sınıflarındaki gören öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışmada yer alan üç okulda, çalışmaya katılan sınıflarda, görme yetersizliği olan öğrenci sayısı, 10 erkek ve 14 kız, gören öğrenci sayısı ise; 207 kız ve 148 erkek olmak üzere toplam 355 öğrencidir. Gören 355 öğrencinin tamamı sosyometri uygulamasına dahil edilmiş, görüşmeye 27 kız ve 26 erkek olmak üzere 53 gören öğrenci alınmıştır. Kaynaştırma eğitimine devam eden ve görme yetersizliği dışında başka ek bir yetersizliği olmayan bütün görme yetersizliği olan öğrencilerle sosyometri uygulaması ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Sosyometri testlerinden akran tercihi formu ile oluşturulmuş sosyogramlardan elde edilen veriler incelendiğinde,

görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin tercihlerinin farklılaştığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin gören öğrencileri tercih etme kısımlarında daha çok yazdığı, ama gören öğrencilerin görme yetersizliği olan öğrencileri tercih etme kısmında çok az sayıda yazdığı, tercih etmeme kısımlarında daha çok yazdığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan grup gören gruba karşı daha olumluyken, gören grup görme yetersizliği olan gruba karşı daha olumsuzdur. Elde edilen sonuçlar, görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin, birbirlerini kabul düzeylerinin düşük seviyede kaldığını, birbirlerini kabul düzeylerinin farklılaştığını ve birbirleriyle etkileşimlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Kargın ve Baydık (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, meslek liselerinin 9., 10. ve 11. sınıflarında kaynaştırmada eğitim gören işitme engelli öğrencilere yönelik işiten sınıf arkadaşlarının tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada Cambra (2002) tarafından uyarılama çalışması yapılmış olan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmalarına Yönelik Tutumları Belirleme Ölçeği kullanmıştır. Ölçek Türkçe'ye araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işiten öğrencilerin işitme engelli arkadaşlarına yönelik tutumlarının bulundukları sınıf düzeyine, birlikte öğrenim görme sürelerine, işitme engelli öğrenci ile iletişimde kullandıkları yöntemlere ve işitme engeline ilişkin bilgi alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. İşitme engelli öğrenciye yönelik tutumlarda, işiten öğrencinin cinsiyeti, işiten öğrencinin ailesinde ya da yakın çevresinde işitme engelli kişilerin bulunma durumu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Hatice ve Altıparmak (2010), Hemşirelik Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi başlıklı çalışmalarında, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı sonunda Hemşirelik Yüksekokulu ile Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 392 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği ve sosyo-demografik Soru Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda hemşirelik eğitimi gören öğrencilerin engelli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarının da artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre engelli bireylere yönelik tutumlarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın araştırmada, öğrencilerin yakınları

arasında engelli birey bulunma durumuna göre ve arkadaşları arasında engelli birey bulunma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Aslan ve Şeker (2011) tarafından gerçekleştirilen, Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık (Siirt Örneği) adlı çalışmada engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, Siirt merkezde hizmet veren 3 eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören engellilerden 75 kişinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri 19 maddeden oluşan bir anket formu ile yüz yüze yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin görüşleri doğrultusunda engellilere yönelik toplumsal algının olumsuz ve önyargılı olduğu, özellikle zihinsel engellilerin aileleriyle birlikte toplum tarafından dışlandığı, bundan dolayı engelli çocuğu olan ebeveynlerin de mümkün olduğu kadar toplum içine çıkmamayı tercih ettiği belirlenmiştir. Ayrıca engelli ailelerin birçoğu engelli çocuğa sahip olduklarında üzüldüklerini, yıkıldıklarını ve belli bir süre durumu kabullenemediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın ebeveynlerin başlangıcından beri çocuklarının tedavisine özen gösterdikleri tespit edilmiştir.

Alan yazın taraması sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin bedensel engelli bireylere ilişkin görüş ve tutumlarını belirleyen çalışmaya rastlanmıştır. Yıldırım ve Güven (2012), değer ölçütleri kapsamında özel eğitim sınıf öğrencilerinin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumları adlı çalışmalarında özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada nitel araştırma modellerinden kültür analizi deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan özel eğitim sınıfında öğrenimini sürdüren ve hafif derecede zihinsel engeli tanısı bulunan iki erkek öğrenci ve down sendromu tanısı bulunan bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin empati kurma yolu ile farklı durumlar karşısında genelleme yaparak görüş ve önerilerini bildirirken problem çözme becerilerini sergileyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmada aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin bedensel engelli bireylere yönelik verilen örnekleri farklılık gösterse de bu bireylere karşı her zaman saygılı ve yardımsever olunması gerektiği, özel gereksinimli öğrenciler tarafından tespit edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin, bedensel engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarının olduğu saptanmıştır.

Keskin, Bilge, Engin ve Dülgerler (2010), Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı, Anne-Baba Tutumları ve Başa Çıkma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi başlıklı çalışmalarında zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların yaşadığı anksiyete ve bu anksiyete ile başa çıkma durumlarının saptanması ve zihinsel engelin anne-baba tutumları üzerine etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda poliklinikte tedavi gören zihinsel engelli çocukların anne-babalarından 96'sı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada anne-babalarda anksiyete, çocuk yetiştirme tutumu ve başa çıkma stratejini saptamak amacıyla Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği, Başa Çıkma Stratejisi Ölçeği ailelere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ise aşırı annelik yönünde baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan ailelerin %20'sinin suçluluk, %10'unun da utanç duygusu içinde oldukları tespit edilmiştir.

Okul personelinin, öğretmenlerin, ailelerin, akranların kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumları, bilgi ve becerileri, başarılı kaynaştırma uygulamalarının koşullarındandır. Başarılı kaynaştırma uygulamaları, engelli öğrencilere yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Kargın ve diğerleri (2003) tarafından, ülkemizde 1986 yılından beri uygulanmakta olan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu saptamak amacıyla 2566 kişiden veri toplanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kişilerin 907'si sınıf öğretmeni, 519'u okul yöneticisi ve 1140' i ise engelli çocukları normal sınıflara devam eden anne babalardır. Veriler, katılımcıların demografik özellikleri, kaynaştırma uygulamaları, problemler ve ileride yapılması gerekenlerle ilgili sorulardan oluşan “Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Durum Saptama Anketi” aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Türkiye’de kaynaştırmaya ilişkin birçok problem olduğu; öğretmenler, anne-babalar ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri ile okulların sınıf büyüklüğü, öğretim materyalleri ve destek servislerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin engelli çocuklara öğretim yapmak ve sınıfta bu çocukları desteklemek konusunda yeterli eğitim almadıkları bildirilmiştir.

Gök ve Erbaş’ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılmakta olan beş okulöncesi eğitim kurumunda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmış ve sınıfında

kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak sınıflarındaki ve okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere pek çok yararı olduğunu belirten öğretmenlerin çoğunluğu, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını, diğer özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiği sürece kaynaştırma eğitimine alınması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri başlıklı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumları ile görüşlerini belirleyerek öğretmenlerin yaşadıkları sorunları saptamayı amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin ürettikleri ve/veya kullandıkları çözüm yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeli ile yürütülen araştırmada, sınıfında kaynaştırma eğitimi olan 15 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sırasında öğretmenlerden izin alınarak öğretmenlerin cevapları için ses kaydı alınmış, daha sonra bu kayıtlar üç araştırma tarafından incelenerek öğretmen görüşleri sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerinde bilgi ihtiyacı ile fiziksel altyapı yetersizliği olmak üzere iki temel problemle karşılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin kullandıkları çözüm yollarının aileyle iş birliği yapma, özel eğitim merkezlerine başvurma, farklı mekân ve zaman kullanma oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenler, bilgi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hizmet içi eğitimler, seminerler ve uzman yardımı alabileceklerini belirtmişlerdir.

Ünal (2010), Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Ailelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları başlıklı çalışmada öğretmenler ile olağan gelişim gösteren öğrencilerin ve engelli öğrenci

ailelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada hafif ve orta düzeyde zihinsel engellilerin kaynaştırıldığı okullarda, kaynaştırmanın uygulandığı sınıflarda görev yapan 80 sınıf öğretmeni, bu sınıflarda çocuğu bulunan 100 aile ile 2427 normal gelişim gösteren öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği, olağan gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Etkinlik Tercih Formu; ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla da Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eksik bilgilerinin bulunduğu ve uygulamalara yeterli zaman ayırmadıkları; buna karşın ailelerle etkin bir şekilde iletişim kurdukları belirlenmiştir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin engelli akranlarına karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencisi ailelerinin ise kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir ve Ahmetoğlu (2012), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı çalışmalarında, kaynaştırma uygulamalarının başarısı için önemli olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında 62 aile ve okul öncesi öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın verileri genel bilgi formu ve Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 26-33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeylerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerin, 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Engelli öğrenciye yönelik tutumlar, olağan gelişim gösteren ailelerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Öncül ve Batu'nun (2005) gerçekleştirdiği araştırmada, Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okulunda normal

gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında gönüllü olarak katılan sekiz normal gelişim gösteren çocuk annesinin görüşleri alınmıştır. Araştırma, nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş, bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, daha sonra veriler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin tamamı (sekiz anne) okulun 8-E sınıfında okuyan öğrencilerin anneleridir. Bulgular, normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu, ancak kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Ayrıca, okul-aile iş birliğinin neredeyse olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kaynaştırma uygulamasının varlığından ancak kaynaştırma sınıfına devam eden çocuklarının aracılığıyla haberlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerle görme yetersizliği olan öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilmelerini gerektiren sosyal beceri düzeyleri, tutumların oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Özkubat ve Özdemir'in (2012) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, 7–12 yaşlarındaki, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerini olağan gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmak ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerini eğitim ortamı, yaş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli'nde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi İlköğretim Okulları'nda bulunan 100 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) anasınıfı–6.sınıf öğretmen formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu göstermiştir. Ek olarak, araştırma verileri kaynaştırma ortamlarında bulunan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin ayrıştırmış eğitim ortamlarında bulunan görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarına göre daha gelişmiş olduğunu göstermiştir.

Engelli çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır. Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları etkili olmaktadır. Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve kaynaştırma konusundaki bilgilendirmenin,

tutumları olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma böyle bir gereksinimi karşılamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Orel, Zerey ve Töret'in (2004) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, kaynaştırma dersi alıp almamama değişkenine göre incelenmesidir. Araştırma grubunu 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıfına devam eden 88 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilgi Formu" ve Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Kırcaali- İftar (1996) tarafından yapılan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi Tek Faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Araştırmada, kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözün ve Yıkılmış, (2004), araştırmasında kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma "ön test-son test" kontrol gruplu, bağımlı değişkeni öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, bağımsız değişkeni ise kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programı olan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenimlerini sürdüren 3. sınıf öğrencilerinden toplam 174 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Her bir program için öğretmen adayları random yöntemiyle seçilerek deney ve kontrol gurubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda 83, kontrol grubunda ise 91 öğretmen adayı bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saat olmak üzere 5 haftada toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Bilgilendirme programı, kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanan bilgilerin sunulması; simulasyon çalışmaları, kaynak konuşmacıların katılımı, özel gereksinimli çocuklarla etkileşim ve grup tartışması tekniklerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar (1996) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin

Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek deney ve kontrol gruplarına, bilgilendirme programı öncesi ve sonrasında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Öğretmen adayları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu’ndan yararlanılmıştır. Elde edilen verilere uygulanan t- testi sonuçları, kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Ülkemizin genç bir nüfusa sahip olduğu düşünüldüğünde gençlerin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Yılmaz ve Ünal (2017) bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin cinsiyet, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, dindarlık, fakülte türü ile engellilere yönelik tutumları incelenmiştir. Ayrıca üniversite gençliğinin engellilere yönelik tutumları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören 413 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel Bilgi Formu ile Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı tarafından yürütülmüş, Toplum Özürülülüğü Nasıl Anlıyor?” başlıklı araştırma için proje ekibi tarafından geliştirilmiş Özürülülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) kullanılmıştır. Üniversite gençliğinin genel olarak engellilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engellilerin toplumla bütünleşmesini sağlayan yasal düzenlemeler ve fiziksel imkânların iyileştirilmesi onların yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Ancak engellilere yönelik toplumsal duyarlılığın artırılması için gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde engellilikle ilgili farkındalığın artırılması gerekmektedir.

Çiftçi-Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Uçar-Rasmussen (2018), bu çalışma kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada “Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ailelerinin Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Türkiye’nin çeşitli illerinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin 70 anne ve 55 baba olmak üzere toplam 125 ebeveynden oluşan bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS-17.0 istatistik paket programıyla ve betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerin sırasıyla sosyal destek, bilgi, yardım ve uyarılma gereksinimlerinin olduğu, annelerin babalara göre daha fazla gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu gereksinimler çocuğun cinsiyetine göre ölçeğin tamamında anlamlı bir fark oluşturmazken, çocuğun yaşına göre çevresel düzenleme gereksinimi boyutunda, ebeveynlerin aylık gelirine

göre bilgi ve yardım gereksinimi boyutlarında ve çocuğun aldığı tanıya göre sosyal destek, bilgi ve yardım gereksinimi boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayaoğlu (1999) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında işitme engelli çocuklar ve kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, normal sınıf öğretmenlerinin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, sınıfında işitme engelli öğrencisi bulunan 34 öğretmen katılmıştır. Tüm öğretmenler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Deney ve kontrol grupları tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 17'ser (13 kadın, 4 erkek) öğretmenden oluşmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlere, 5 hafta boyunca, haftada bir gün 3 saat süren bilgilendirme programı uygulanmıştır. Bilgilendirme programı engelli bireylerin yasal hakları, kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitimi etkileyen faktörler, işitme engelli bireylerin gelişim özellikleri, eğitim yöntemleri, işitme cihazlarının önemi, iletişim becerileri ve öğretmenlerin sınıf ortamında dikkat etmesi gereken noktalar gibi konuları içermiştir. Çalışmada video gösterimi ve grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmaya işitme engelli konuklar ve işitme engellilere eğitim veren bir öğretmen katılmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre boyunca herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kargın (1997) tarafından geliştirilen İşitme Engelli Çocuklara Yönelik öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek deney ve kontrol gruplarına bilgilendirme programı öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS istatistik programıyla analiz edilmiş ve bu verilere tekrarlanmış ölçümler için çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. 0.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Bu analizler sonucunda bilgilendirme programının, normal sınıf öğretmenlerinin işitme engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca öğretmen tutumlarının cinsiyete ve engelli öğrencilerle daha önceden çalışma deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları bu değişkenlerin, işitme engelli çocuklara yönelik normal sınıf öğretmenlerinin tutumlarını etkilemediğini göstermiştir.

Şahbaz (1997) ise normal sınıf öğretmenlerinin özürlü öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarının değiştirilmesinde farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla ön-test son-test uygulamalı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örneklem olarak, Bolu ilinde çalışan ilköğretim öğretmenleri arasından seçkisiz atama yöntemi ile 80 öğretmen seçilmiştir, örnekleme giren öğretmenler

yine seçkisiz olarak dört gruba ayrılmıştır. Grup 1 yazılı bilgilendirme grubu, Grup 2 sözlü bilgilendirme grubu, Grup 3 yazılı-sözlü bilgilendirme grubu, Grup 4 ise kontrol grubudur. Ön-test ve son-test olarak "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde bağımlı değişken açısından gruplar arasında herhangi bir fark olup olmadığı ön-testle kontrol edilmiştir. Ön-test verileri ANOVA ile analiz edilmiş ve dört grubun kaynaştırma hakkındaki tutumları arasında fark bulunamamıştır. Deney gruplarına deneysel uygulama yapıldıktan sonra, deneysel uygulamanın öğretmen tutumlarını değiştirip değiştirmediğini belirlemek için son-test uygulanmıştır. Son-test ANOVA sonuçları, grupların farklılaşmadığını göstermiştir.

Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenleri ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve bu tutumlarla ilişkili öğretmen ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu, 1996/97 öğretim yılında Ankara il merkezinde, Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne bağlı kaynaştırma uygulaması yapılan 27 ilköğretim okulu ve 10 ilkokulda 53 zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmeni ile 56 bulunmayan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin seçiminde, zihinsel engelli ile cinsiyet ve aynı sınıf düzeyi okutma değişkenleri göz önünde bulundurularak eşleştirme yapılmıştır. Araştırmada, sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenleri ile bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Bilgi Formu" ve "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Kaynaştırmaya Dışkın Görüşler Ölçeği, Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenleri ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ülkemizde çocuklarda tutum değiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan birisi Öztürk ve Yıkılmış tarafından gerçekleştirilmiştir. Öztürk ve Yıkılmış (2013), Anasınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi başlıklı çalışmalarında zihinsel engelli bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, okul öncesi eğitimde anasınıflarına devam eden öğrencilerin, zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırma ön test-son test uygulamalı kontrol ve

deney grubu ile yürütülmüştür. Araştırma 36 okul öncesi çocuğu ile yürütülmüştür. Araştırmada kontrol grubundaki çocukların eğitim sürelerinde herhangi bir uygulama gerçekleştirilmezken deney grubundaki çocuklara haftada üç gün olmak üzere 10 oturumdan oluşan bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın verileri Etkinlik Tercih Formu ve Sıfat Listesi ile toplanmıştır.

Aktaş ve Küçüker (2002) bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinlikleri içeren bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında 20'şer öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 11 kız, 9 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 9 kız, 11 erkek öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeyleri program öncesi ve sonrasında Sosyal Kabul Ölçeği ile değerlendirilmiş, deney grubundaki öğrencilere bir program uygulanmıştır. Programda, fiziksel engelli kişiler hakkında bilgi verme, film gösterme, grup tartışması, görme engelli bir bireyle doğrudan etkileşimde bulunma ve engel durumunu canlandırma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Mezun olduklarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak olan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla tutumlarının belirlenmesi ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik yapılacak her türlü uygulama, ileride özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ve çalışmalarını etkileyebilecektir. Özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışma Tavil ve Özyürek tarafından gerçekleştirilmiştir. Tavil ve Özyürek'in (2009) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarını değiştirmede, gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın farklılaşan etkilerini belirlemektir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test–son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme ve Zihinsel Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, gerçekçi bilgilendirmenin gerek görme gerekse zihinsel yetersizlikten etkilenmişler için öğretmen adaylarının başlangıçta olumlu olan tutumlarının daha olumlu olmasına yol açtığını ve etkileşimde bulunmanın gerek görme gerekse zihinsel

yetersizlikten etkilenmişler için öğretmen adaylarının başlangıçta olumlu olan tutumlarının daha olumlu olmasına yol açmadığını göstermiştir.

Şahin ve Güldenoğlu'nun (2013) gerçekleştirdiği çalışmanın genel amacı üniversite öğrencilerine özel eğitim ve kaynaştırma konularında verilen bir eğitim programının onların engelli bireylere yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Çalışmaya Namık Kemal Üniversitesi (NKÜ) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu (SHMYO) Çocuk Gelişimi Bölümünde kayıtlı 56 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada, deneme modellerinden tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış ve katılımcılara 12 haftalık, toplamda 60 saat süren, bir eğitim programı uygulanarak program öncesi ve sonrasında engellilere yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sırasında katılımcıların engelli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin program öncesi ve sonrasında toplanan tüm veriler Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTO, 2009) aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler SPSS 18.00 istatistikî analiz paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. İstatistiki analizlerde, Bağımlı Örneklemeler için T-testi, Bağımsız Örneklemeler için T testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise katılımcıların engelli bireylere ilişkin program öncesi ve sonrasındaki tutum puanları arasında program sonrası lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durumda katılımcılara uygulanan eğitim programının onların engelli bireylere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Çolak, Vuran ve Uzuner 'in (2013) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, Eskişehir ilinde kaynaştırma yürütülen ilköğretim üçüncü sınıftaki öğrencilerin sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme çalışmalarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, “zihinsel öğrenme yetersizliği” olarak tanımlanan bir öğrencinin bulunduğu sınıftaki öğrenciler, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, aileler ve araştırmacılarıdır. Çalışma eylem araştırması olarak desenlenmiş; durum saptama ve uygulama olmak üzere iki basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta durum saptama çalışmaları yürütülmüştür. İkinci basamakta, hazırlanan sosyal beceri iyileştirme programına göre çeşitli etkinlik planları hazırlanmıştır ve uygulanmıştır. Veriler; saha notları, gözlemler, görüşmeler, kontrol listeleri, öğrenci ürünleri, yansıtma ve geçerlik toplantıları aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Kaynaştırma ortamında uzmanlar ve öğretmenlerin iş birliğiyle çalışmalarının sadece kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki tüm paydaşlara olumlu etkileri olduğunu

göstermiştir. Ayrıca öğretmen, okul rehber öğretmeni, öğrenciler ve aileleri uygulanan program hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3. 1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının ve akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi ve bu tutum düzeylerinin kişilerin bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin araştırılması amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2007, s.77) göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden araştırma yaklaşımlarıdır. Nicel araştırma süreci ile eş zamanlı olarak görme engelli öğrencilerin aileleri, kendileri ve öğretmenleri ile açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanan veriler bağlamında engelli öğrencilere yönelik tutumlarının açıklanmasında ve engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde ise var olan durum derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan derinlemesine görüşme nitel araştırma türlerinden durum çalışması niteliğindedir. Nitel araştırma boyutunda belirlenen durum çalışması (case study) incelenen olayın sınırlarının açık ve net olarak tanımlandığı, yaratıcı çalışmaların ve yeni bulguların ortaya konmasının sağlandığı, belirli bir olayın daha iyi anlaşılması için yapılan araştırma yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Görme engelli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada nicel veri toplama sürecinde akran ve akran ailelerine tutum ölçekleri uygulanarak toplanan nicel veriler ile eş zamanlı olarak görme engelli öğrencilerden,

ailelerinden ve öğretmenlerinden toplanan açık uçlu görüşme formları ile nitel verilerden elde edilen bulgular birleştirilerek genel bir bulguya ulaşmak için seçilen desen karma (mixed) araştırma modellerinden yakınsayan sıralı desen modeli kullanılmıştır. Yakınsayan sıralı desen nicel veri toplama ve çözümleme işlemi ile nitel veri toplama ve çözümleme işleminin aynı zamanda yapılarak karşılaştırma ve ilişkilendirme neticesinde belirli bir yoruma varma yöntemi olarak ifade edilebilir (Creswell ve Clark, 2017).

3.2. Katılımcılar

Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçesinde bulunan okullar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda öğrenim gören 476 olağan gelişim gösteren öğrenci ve 476 olağan gelişim gösteren öğrenci ailesinden veri toplanmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı ile basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Örneklem grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. *Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları*

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	253	53,2
	Erkek	223	46,8
Sınıf	5.sınıf	75	15,8
	6.sınıf	96	20,2
	7.sınıf	207	43,5
	8.sınıf	98	20,6
Öğrencilerin Öğretmenleri Tarafından Özel Eğitimle İlgili Bilgilendirilme Durumu	Evet	288	60,5
	Hayır	188	39,5
Öğrencilerin Çevrelerinde Sınıf Arkadaşları Dışında Görme Engelli Olma Durumu	Evet	122	25,6
	Hayır	354	74,4
Toplam		476	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren öğrencilerin %53,2’si (f = 253) kız ve %46,8’i (f = 223) erkektir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin %15,8’i (f = 75) beşinci sınıf, %20,2’si (f = 96) altıncı sınıf, %43,5’i (f = 207) yedinci sınıf ve %20,6’sı (f = 98) sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren öğrencilerin %60,5’i (f = 288) öğretmenleri tarafından özel eğitim ile ilgili bilgilendirilirken, %39,5’i (f

= 188) öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilmemiştir. Öğrencilerin %25,6'sının (f = 122) çevresinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey bulunurken, %74,4'ünün (f = 354) çevresinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey bulunmamaktadır.

Tablo 2.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	303	63,7
	Erkek	172	36,1
Yaş	35'ten küçük	127	26,7
	36-45	266	55,9
	46 ve üstü	82	17,2
	Kayıp Veri	1	0,2
Eğitim Durumu	Okur-yazar	18	3,8
	İlkokul	167	35,1
	Ortaokul	120	25,2
	Lise	121	25,4
	Lisans-Lisansüstü	48	10,1
	Kayıp Veri	2	0,4
Ailelerin Çevrelerinde Görme Engelli Olma Durumu	Evet	85	17,9
	Hayır	391	82,1
Toplam		476	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren öğrenci ailelerinin %63,7'si (f = 303) kadın ve %36,1'i (f = 172) erkektir. Ailelerin %26,7'si (f = 127) 35 yaş ve altında, %55,9'u (f = 266) 36 yaş ve 45 yaş arasında, %17,2'si (f = 82) 46 yaş ve üstündedir. Araştırmaya katılan ailelerden biri yaşını belirtmemiştir. Eğitim durumu açısından incelendiğinde ailelerin %3,8'inin (f = 18) okur-yazar, %35,1'inin (f = 167) ilkokul mezunu, %25,2'sinin (f = 120) ortaokul mezunu, %25,4'ünün (f = 121) lise mezunu ve %10,1'inin (f = 48) lisans/lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerden ikisi eğitim durumunu belirtmemiştir. Çocukları olağan gelişim gösteren ailelerin %17,9'unun (f = 85) çevrelerinde görme engelli birey bulunurken, %82,1'inin (f = 391) çevrelerinde görme engelli birey bulunmamaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında 15 görme engelli öğrenci ve aileleri ve 19 görme engelli öğrenciye eğitim veren sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan görme

engelli çocuğu olan ailelerden on bir görüşme yalnız anne, bir görüşme yalnız baba ve üç görüşme anne ve baba ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan tüm ebeveynler görme engelliler hakkında eğitim almamıştır. Ancak ailelerden üçü Braille alfabesini öğrendiklerini belirtmiştir. Bu üç aileden biri ise çocuğu okula ilk başladığında birlikte gittiğini ve bağımsız hareket eğitimi aldığını ifade etmiştir. Gelir durumu açısından incelendiğinde ise dört ailenin aile gelirinin 1600 TL ve altı, dokuz ailenin aylık gelirinin 1601 TL-3200 TL arasında olduğu ve iki ailenin 3201 TL- 4800 TL arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan ailelerin sekizi ilkokul mezunu, üçü ortaokul mezunu, üçü lise mezunu ve biri lisans mezunudur. Baba meslek açısından incelendiğinde ise yedisinin serbest meslek ile uğraştığı, ikisinin çiftçilik/hayvancılık ile uğraştığı, birinin güvenlik görevlisi ve üçünün emekli olduğu görülmektedir. Ayrıca iki katılımcı eşi ile boşandığı için baba mesleğini belirtmemiştir.

Görüşme yapılan görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin sekizinin branşı Türkçe, ikisinin branşı Matematik, üçünün branşı Fen Bilgisi, beşinin branşı Sosyal Bilgiler ve birinin branşı İngilizcedir. Öğretmenlerden ikisi görme engelliler hakkında eğitim alırken, 17'si ise görme engelliler hakkında eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 18'i lisans mezunu ve biri yüksek lisans mezunudur.

Görüşme yapılan görme engelli öğrencilerin dördü kız ve on biri erkektir. Öğrencilerden beşi 5. sınıfa, üçü 6. sınıfa, dokuzu 7. sınıfa ve biri 8. sınıfa gitmektedir. Görme engeli derecesi açısından incelendiğinde ise öğrencilerin yedisinin görme engelinin orta ve sekizinin görme engelinin ağır olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden on üçü görme engeline ilişkin eğitim almışken ikisi görme engeline ilişkin eğitim almamıştır.

Görme engelli öğrenciler, görme engelli öğrenci aileleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde daha önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış açık uçlu görüşme soruları yüz yüze görüşme yapılarak görme engelli öğrencilerin, görme engelli öğrenci ailelerinin ve öğretmenlerinin beyanları not edilmiştir. Daha sonra not edilen görüşleri yüksek sesle öğrenciye, aileye ve öğretmenlere okutularak onayı alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçeği', Özbaba (2000) tarafından, anne-babalar ile eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını anlamak amacıyla oluşturulan 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği', 30 madde ve üç faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Birinci faktör 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29 ve 30.

maddeler olmak üzere 22 maddeden oluşmakta ve “Davranış Boyut” olarak isimlendirilmektedir. İkinci faktör 4, 7, 9, 15, 18 ve 27. maddeler olmak üzere 6 madden oluşmakta ve “Duyuşsal Boyut” olarak isimlendirilmektedir. Üçüncü faktör 16 ve 22. maddeler olmak üzere 2 madden oluşmakta ve “Bilişsel Boyut” olarak isimlendirilmektedir. Ölçeğin test-tekrar teste dayalı güvenilirlik sonucunun 0,97 olarak hesaplandığı ve Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısının ise 0,92 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında yer alan engelli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Cambra (2002) tarafından geliştirilen Kargın ve Baydık (2002) tarafından uyarlaması yapılan 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 16 maddelik ölçeğin açıkladığı varyans toplam varyansın %46'sını oluşturmaktadır. Alt-üst grup %27'lik dilimleri incelendiğinde her bir madde alt grup ile üst grubu ayırt edebilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek sürecin başında 19 madde iken 3 madde varimax döndürmesi sonucunda 0,30 altında faktör yük değerine sahip olduğundan araştırmadan çıkarılmış ve 16 madde ile sürece devam edilmiştir. Aynı zamanda 476 öğrenciye uygulama yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik aşamaları incelenmiştir.

Nitel araştırma kapsamında kullanılan görme engelli öğrencilerin ailelerinin çocuklarına karşı tutumlarını ifade eden yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılarak görme engelli aileleri ile görüşme yapılmıştır. Görme engelli öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ifade eden yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak görme engelli öğrenciler ve öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görme engelli öğrencilerin aileleri ile kendileri ve öğretmenleri ile görüşme sürecinde kullanılan veri toplama araçları araştırmanın ekler kısmında yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan öğrenci tutum ölçeği orijinalinde tek faktörlü iken aile için kullanılan tutum ölçeği orijinalinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeklerin orijinal formu “işitme engelli” öğrencilere yönelik tutumu ölçek için geliştirilmiştir. Bu araştırmada ölçek maddelerinde “işitme engelli” ifadesi “görme engelli” olarak değiştirilmiştir. Bu nedenle ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliği için yeni kanıtlar sunulmuştur. Olağan gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin görme engelli çocuklara yönelik

tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçeklerinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliklerine ait kanıtlar Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Öğrenci tutum ölçeğinin tek faktörlü ve aile tutum ölçeğinin 3 faktörlü modeli için kurulan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) modellerin veriye uyumunu değerlendirmek amacıyla, χ^2 (ki-kare), χ^2 / sd (ki-kare / Serbestlik derecesi), RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI değerleri yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Tutum Ölçeklerine Ait Uyum İstatistikleri

Ölçek	χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
Öğrenci Tutum	204,050 (100)*	2,04	0,073	0,062	0,95	0,93	0,96
Aile Tutum	912,34 (398)*	2,29	0,053	0,059	0,92	0,91	0,95

*p <0,05

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci Tutum ölçeği için RMSEA değeri 0,073 ve SRMR değeri de 0,062 olarak elde edilmiştir. CFI değeri 0,95, NFI=0,93, NNFI=0,96 ve χ^2 / sd ise 2,04 olarak elde edilmiştir. Aile tutum ölçeği için uyum değerleri dikkate alındığında, RMSEA değeri 0,053 ve SRMR değeri de 0,059 olarak elde edilmiştir. CFI değeri 0,92, NFI=0,91, NNFI=0,95 ve χ^2 / sd ise 2,29 olarak elde edilmiştir. Ki-kare değeri genellikle örneklem büyüklüğünden etkilendiği için χ^2 / sd dikkate alınmıştır. “ χ^2 / sd ” oranının 5'ten küçük çıkması, RMSEA ve SRMR değerinin 0,08'den düşük, buna karşılık CFI, NFI ve NNFI değerinin ise 0,90'dan yüksek çıkması modelin veriye uyumlu olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidel, 2001). DFA analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri genel olarak modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak için Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
	Davranış Boyutu	22	0,80

Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeği	Duyuşsal Boyut	6	0,73
	Bilişsel Boyut	2	0,61
	Ölçeğin Geneli (Tutum)	30	0,83
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği	Tutum	16	0,81

N: ölçekteki madde sayısı

Tablo 4'te görüldüğü üzere, ölçekler ve alt ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,61 ile 0,83 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırma ile olağan gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin görme engelli akranlarına yönelik tutumlarını ölçmek için öğrenci ve ailelere yönelik 2 ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçları SPSS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında veri analizi için kullanılacak tekniğin belirlenebilmesi amacıyla her bir alt faktör için her bir bağımsız değişkenin (Örneğin cinsiyet) bağımlı değişkene ilişkin puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Bu değerlerin ± 2 aralığında değişmesi genel olarak dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). Normallik varsayımının karşılandığı için analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla kategori sayısı 2 olan bağımsız değişkenler için, parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-Testi ve kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenler için Tek Yönlü ANOVA yöntemleri kullanılmıştır. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde istatistiksel anlamlılık elde edilmişse ikili karşılaştırma amacıyla ANOVA için LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile derinlemesine çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden sonra her katılımcının ifadeleri

incelenerek ortak olan ifadeler temalar altında gruplar ve tanımlamayı amaçlar (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Nitel araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığına dair ayrıntılı açıklama yapılmıştır.

Araştırma deseninin niteliğini arttırmak için yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik özelliğine bakılmıştır (Yin, 2003). *Yapı Geçerliği*, öğretmen, aile ve görme engelli öğrenci ile yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme soruları ile bir den fazla veri türü kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacının dışında iki uzmana okutularak görüş alınmıştır. *İç Geçerlik*, çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara nasıl ulaşıldığı açık bir şekilde ortaya konulmuş ve görüşme cevapları açık bir şekilde bulgulara ifade edilerek elde edilen kanıtlara başka araştırmacılar tarafından ulaşılması düşünülmüştür. *Dış Geçerlik*, nitel araştırmanın yanında yapılan nicel araştırma ile istatistiksel olarak genelleme hedeflendiği araştırmada aynı zamanda öğretmen, aile ve görme engelli öğrenci ile görüşülerek analitik bir genelleme yoluna gidilmiştir. *Güvenirlik*, Araştırma kapsamında takip edilen aşamalar açık bir şekilde tanımlanmıştır, aynı zamanda nicel araştırma ile de ilişkilendirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan öneri ve genellemeler başka araştırmacıların öğretmen, aile ve görme engelli olan öğrenci ile görüşmeler yaptığında benzer sonuçlara ulaşabileceği tahmininden yola çıkılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde her bir alt araştırma problemine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Görme Engellilere Yönelik Tutum Ölçeklerinden Aldıkları

Faktörler		Madde Sayısı	Min.	Mak.	$\bar{X}$	S_x
Öğrenci	Tutum	16	27,00	80,00	53,04 (3,31)	9,53

Tablo 5 incelendiğinde kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların 27 ile 80 arasında değiştiği ve ortalamasının 53,04 olduğu görülmektedir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasını madde sayısına böldüğümüzde 3,31 olduğu görülmektedir. Ölçek 5’li likert olduğundan 1,00 ile 1,79 puan arası “kesinlikle katılmıyorum” düzeyi, 1,80 ile 2,59 puan arası “katılmıyorum” düzeyi, 2,60 ile 3,39 puan arası “kararsızım” düzeyi, 3,40 ile 4,19 puan arası “katılıyorum” düzeyi ve 4,20 ile 5,00 puan arası “kesinlikle katılıyorum” düzeyi olarak yorumlanmaktadır. Buna göre, olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir.

4.2. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri, çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumu ve çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşması ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	sd	T	p
Tutum	Kız	253	53,79	474	1,84	0,067
	Erkek	223	52,19			

Tablo 6 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t = 1,84$; $sd = 474$; $p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, olağan gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyeti fark etmeksizin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları benzerdir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	sd	F	P	Fark
Tutum	5.sınıf	75	57,71	3-472	8,29	0,000*	1>2
	6.sınıf	96	53,38				1>3
	7.sınıf	207	52,01				1>4
	8.sınıf	98	51,32				

*p<0,05; Kriterler: 1: 5.sınıf; 2: 6.sınıf 3: 7.sınıf; 4: 8.sınıf

Tablo 7 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F(3, 472) = 8,29$; $p < 0,05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu karşılaştırmak için ikili karşılaştırma testlerinde LSD testi kullanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın beşinci sınıflar ile altı, yedi ve sekizinci sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf düzeyi arttıkça olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli akranlarına olan olumlu tutumlarının azaldığı söylenebilir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumlarına göre farklılaşması ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenleri Tarafından Özel Eğitimle İlgili Bilgilendirilme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

Ölçek	Bilgilendirilme	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Tutum	Evet	288	55,03	474	5,84	0,000*
	Hayır	188	49,99			

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlarının öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t = 5,84$; $sd = 474$; $p < 0,05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilen öğrencilerin ortalamaların ($\bar{X} = 55,03$) bilgilendirilmeyen öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 49,99$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilen öğrencilerin görme engelli akranlarına yönelik olumlu tutumlarının öğretmenleri tarafından bilgilendirilmeyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumuna göre farklılaşması ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çevrelerinde Sınıf Arkadaşları Dışında Görme Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

Ölçek	Görme Engelli	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Tutum	Evet	122	53,61	474	0,765	0,445
	Hayır	354	52,85			

Tablo 9 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlarının çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($t = 0,765$; $sd = 474$; $p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, olağan gelişim gösteren öğrencilerin çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumu fark etmeksizin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları benzerdir.

4.3. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ailelerin Görme Engellilere Yönelik Tutum Ölçeklerinden Aldıkları

Faktörler		<i>Madde Sayısı</i>	Min.	Mak.	$\overline{X}$	S_x
Aile	Ölçeğin Geneli	30	51,00	128,71	97,60 (3,25)	11,66
	Davranış	22	34,00	101,00	70,28 (3,19)	10,84
	Duyuşsal	6	7,00	29,00	19,79 (3,30)	3,76
	Bilişsel	2	2,00	10,00	5,40 (2,70)	1,86

Tablo 10 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden aldıkları puanların 51 ile 128,71 arasında değiştiği ve ortalamasının 97,60 olduğu görülmektedir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasını madde sayısına böldüğümüzde 3,25 olduğu görülmektedir. Ölçek 5’li likert olduğundan 1,00 ile 1,79 puan arası “kesinlikle katılmıyorum” düzeyi, 1,80 ile 2,59 puan arası “katılmıyorum” düzeyi, 2,60 ile 3,39 puan arası “kararsızım” düzeyi, 3,40 ile 4,19 puan arası “katılıyorum” düzeyi ve 4,20 ile 5,00 puan arası “kesinlikle katılıyorum” düzeyi olarak yorumlanmaktadır. Buna göre, olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin davranışsal alt boyutundan aldıkları puanların 34 ile 101 arasında değiştiği ve ortalamasının 70,28 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu ortalama puan davranışsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde 3,19 elde edildiği görülmektedir. Buna göre, olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik davranışsal boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldıkları puanların 7 ile 29 arasında değiştiği ve ortalamasının 19,79 olduğu

saptanmıştır. Elde edilen bu ortalama puan duyuşsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde 3,30 elde edildiği görülmektedir. Buna göre, olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu yorumu yapılabilir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldıkları puanların 2 ile 10 arasında değiştiği ve ortalamasının 5,40 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ortalama puan davranışsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde 2,70 elde edildiği görülmektedir. Buna göre, olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik bilişsel boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir.

4.4. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve çevrelerinde görme engelli olma durumlarına göre incelenmesine yönelik bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesinde ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Aile tutum	Kadın	303	97,59	473	0,043	0,966
	Erkek	172	97,64			
Aile davranış	Kadın	303	70,73	473	1,129	0,259
	Erkek	172	69,56			
Aile duyuşsal	Kadın	303	19,74	473	0,355	0,723
	Erkek	172	19,87			
Aile bilişsel	Kadın	303	5,29	473	1,722	0,086
	Erkek	172	5,60			

Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t_{\text{tutum}} = 0,043$; $t_{\text{davranış}} = 1,129$; $t_{\text{duyuşsal}} = 0,355$; $t_{\text{bilişsel}} = 1,722$; $sd = 473$; $p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle olağan gelişim gösteren ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet fark etmeksizin benzerdir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri yaşlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’te sunulmuştur.

Tablo 12.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark
Aile tutum	35'ten küçük	127	97,82	2-472	4,71	0,009*	1>3 2>3
	36-45	266	98,60				
	46 ve üstü	82	94,13				
Aile davranış	35'ten küçük	127	71,05	2-472	4,60	0,010*	1>3 2>3
	36-45	266	70,97				
	46 ve üstü	82	67,04				
Aile Duyuşsal	35'ten küçük	127	19,75	2-472	2,74	0,065	
	36-45	266	20,06				
	46 ve üstü	82	18,96				
Aile Bilişsel	35'ten küçük	127	5,27	2-472	1,46	0,232	
	36-45	266	5,52				
	46 ve üstü	82	5,17				

*p<0,05; Kriterler: 1: 35'ten küçük; 2: 36-45; 3: 46 ve üstü

Tablo 12 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin duyuşsal ve bilişsel alt boyutundan aldıkları puanların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($F_{duyuşsal}(2,472)=2,74$; $F_{bilişsel}(2,472)=1,46$; $p>0,05$) görülmektedir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden ve davranışsal alt boyutundan aldıkları puanların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{tutum}(2,472)=4,71$; $F_{davranışsal}(2,472)=4,60$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlar için bu farklılığın yaşı hangi düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için ikili karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda hem ölçek genelinden hem de davranışsal alt boyutundan alınan puanların 35 yaş ve altı ve 36-45 yaş arası ile 46 yaş ve üstü düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde hem genel tutum hem de davranışsal alt boyutu için 35 yaş ve altı ve 36-45 yaş arası olanların ortalamalarının 46 yaş ve üstü olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle olağan gelişim gösteren

ailelerin yaşları artıkça görme engelli çocuklara yönelik hem genel tutumlarının hem de davranışsal tutumlarının azaldığı söylenebilir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Aile tutum	Okur-yazar	18	93,90	4-469	0,89	0,468
	İlkokul	167	97,43			
	Ortaokul	120	97,24			
	Lise	121	98,02			
	Lisans-Lisansüstü	48	99,63			
Aile davranış	Okur-yazar	18	67,37	4-469	1,20	0,309
	İlkokul	167	69,69			
	Ortaokul	120	69,81			
	Lise	121	71,21			
	Lisans-Lisansüstü	48	72,44			
Aile Duyuşsal	Okur-yazar	18	18,30	4-469	1,21	0,303
	İlkokul	167	19,98			
	Ortaokul	120	20,05			
	Lise	121	19,45			
	Lisans-Lisansüstü	48	19,92			
Aile Bilişsel	Okur-yazar	18	5,66	4-469	1,87	0,115
	İlkokul	167	5,31			
	Ortaokul	120	5,53			
	Lise	121	5,15			
	Lisans-Lisansüstü	48	5,93			

*p<0,05; Kriterler: 1: Okur-yazar; 2: İlkokul; 3: Ortaokul; 4: Lise; 5: Lisans-Lisansüstü

Tablo 13 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($F_{tutum}(4, 469)=0,89$; $F_{davranışsal}(4, 469)=1,20$; $F_{duyuşsal}(4, 469)=1,21$; $F_{bilişsel}(4, 469)=1,87$; $p>0,05$) görülmektedir.

Diğer bir deyişle olağan gelişim gösteren ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları eğitim durumu fark etmeksizin benzerdir.

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akran ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri çevrelerinde görme engelli birey olma durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesinde ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Çocuklarının Sınıfında Öğrenim Gören Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çevrelerinde Görme Engelli Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonu

Faktörler	Görme Engelli	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Aile tutum	Evet	85	96,91	474	0,59	0,550
	Hayır	391	97,74			
Aile davranış	Kadın	85	69,54	474	0,70	0,483
	Erkek	391	70,45			
Aile duyuşsal	Kadın	85	19,23	474	1,51	0,132
	Erkek	391	19,91			
Aile bilişsel	Kadın	85	5,45	474	0,30	0,761
	Erkek	391	5,39			

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çevrelerinde görme engelli birey olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($t_{tutum} = 0,59$; $t_{davranış} = 0,70$; $t_{duyuşsal} = 1,51$; $t_{bilişsel} = 0,30$; $sd = 474$; $p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle olağan gelişim gösteren ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumları çevrelerinde görme engelli birey olma durumlarına fark etmeksizin benzerdir.

4.5. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile akranların ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile akranların ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumları İle Ailelerinin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentlerçarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğrenci Tutum	
Aile Tutum	Tutum	<i>r</i>	0,359*
		<i>p</i>	0,000
	Davranış	<i>r</i>	0,349*
		<i>p</i>	0,000
	Duyuşsal	<i>r</i>	0,281*
		<i>p</i>	0,000
	Bilişsel	<i>r</i>	0,117*
		<i>p</i>	0,011

* $p < 0,005$

Tablo 15 incelendiğinde ailelerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden ve davranış alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu (sırasıyla $r = 0,359$; $r = 0,349$; $p < 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik genel tutumları ve davranış boyutunda tutumları artıkça öğrencilerinde görme engelli öğrencilere olan tutumları artmaktadır. Ailelerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin duyuşsal ve bilişsel alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğrencilerin Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu (sırasıyla $r = 0,281$; $r = 0,117$; $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, ailelerin görme engelli öğrencilere yönelik

duyuşsal ve bilişsel boyuttaki olumlu tutumları artıkça öğrencilerin görme engelli öğrencilere yönelik olumlu tutumları da artmaktadır.

4.6. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin ailelerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlerden ilk olarak çocuklarının sosyalleşme sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar “Sosyalleşme durumu”, “Mekânlara erişim”, “Hareket özgürlüğü”, “Okuldan memnuniyet” ve “Baston kullanımı” genel temaları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16.

Ebeveynlerin Görme Engelli Çocuklarının Sosyalleşme Durumu İle İlgili Görüşleri

Temalar	Kategoriler	F
Sosyalleşme Durumu	Sosyal değil	5
	Kısmen sosyal	2
	Sosyal	8
Mekânlara erişim	Mekânlara erişimde birine bağımlı	6
	Mekânlara erişimde kısmen birine bağımlı	6
	Değerlendirme yapılmamış	3
Hareket Özgürlüğü	Var	7
	Yok	5
	Değerlendirme yapılmamış	3
Okuldan memnuniyet	Kaynaştırma uygulamasından memnun değil	3
	Okuldan memnun değil	1
	Kendi okula gitmek istemediği için gitmiyor	1
	Okuldan memnun	3
	Değerlendirme yapılmamış	7
Baston kullanımı	Kullanmıyor	4
	Kullanmayı biliyor, kullanmıyor	3
	Ara sıra kullanıyor	1
	Değerlendirme yapılmamış	7

Tablo 16 incelendiğinde ebeveynlerden beşi çocuklarının sosyal olmadığını, ikisi çocuklarının kısmen sosyal olduğunu ve sekizinin ise çocuklarının sosyal olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sosyal olmadığını söyleyen ebeveynler bunun nedeninin daha çok çevreden gelen tepkilerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Ayrıca çocuklarının dışarıda yemek yerken ya üzerime dökersem ya birine çarparsam bana ne derler korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir ailenin ifadesi aşağıda sunulmuştur.

V4: Desem ki çocuğum sosyalleşiyor yalan söylerim. Sosyallikle alakası hiç yok. Çünkü insanların bakış açısından kaynaklı çocuk rahatsız oluyor. En basit örneğini

söyleyeyim; çocuk sosyal bir hayata çıktığı zaman direk kör mü? Tepkisini veriyorlar. Ve çocuk bunu duyduğu zaman üzüyor. Küçükken söyledikleri zaman umursamıyordu. Büyüdükçe ona ağır gelmeye başladı. Ergenlik dönemine de girdi. Sadece saz kursuna götürebiliyorum. Ondan başka dışarı çıkamıyor, çıkmıyor, çıkmak istemiyor. Sosyalleşmemesinin nedeni insanların bakış açısı, bağımsız tek başına hareket edememesi, en basit örneği; bunu yemek ister mesela, sizin yanınızda çekinir yiyemez, dökeceğini düşünür. Normal bir insanda dökebilir bunu anlatmaya çalışıyorum.

Mekânlara erişim açısından incelendiğinde ise ebeveynlerden altısı çocuklarının mekânlara erişimde birine bağımlı olduklarını belirtirken, altısı da mekânlara erişimde kısmen bağımlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin üçü ise bu konuda görüş belirtilmemiştir. Mekânlara erişimde bağımlı olduğunu belirten ebeveynler çocuklarının kendilerinin ya da birinin yardımı olmadan hiçbir yere gidemediklerini ifade etmişlerdir. Mekânlara erişimde kısmen bağımlı olduğunu belirten ebeveynler ise çocuklarının yakınlardaki, yolunu ezbere bildikleri yerlere birilerinin yardımı olmadan gidebildiklerini belirtmişlerdir. Hareket özgürlüğü açısından ise ebeveynlerin yedisi çocuğunun hareket özgürlüğünün olduğunu ve beşi ise hareket özgürlüğünün olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin üçü ise çocuklarının hareket özgürlüğü hakkında değerlendirmede bulunmamıştır. Bu konuda bazı ebeveynlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V2: Yanında birisi olmadan yürüyemez, ben şurada dursam, dikilsem beni göremez, önündeki kuyuyu görme şansı yok. Bir yere çarpar, mutlaka bir yere düşer. Kendisine görme engelli demesinler diye baston kullanmıyor. Annesinin ve benim omzumdan tutar, kardeşinin elini tutar öyle gezer sağda solda.

V3: Ablasına ev işlerinde yardımcı oluyor. Kendi işlerini kendisi yapıyor. Utangaçtır ergenliğe de girdiği için. Çok yakın yerlere kendisi gidebilir, bakkal var yanımızda oraya gidiyor. Ablası var yakın yerde oraya gidip geliyor ama uzak yerlere gidemez kendi başına, hep beraber gideriz.

Okuldan memnuniyet açısından değerlendirildiğinde ise ebeveynlerden üçünün çocuklarının kaynaştırma uygulamasından memnun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Özellikle ilkokulu görme engelliler için açılmış özel eğitim sınıfında okuyan çocukların ortaokulda kaynaştırma uygulamasına geçtiklerinde çok zorlandıkları görülmektedir. Çocukların kendileri gibi görme engelli olan akranları arasında daha rahat ettikleri, onların da kendileri gibi oldukları için onlardan tepki görmedikleri, ancak kaynaştırma uygulamasında olağan gelişim gösteren akranları arasında yapacakları hareketlerden rahatsız oldukları belirtilmiştir. Ayrıca olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli çocuklara zarar vermemek adına hareketli oyunlara onları almamaları engelli öğrencileri üzmektedir. Ebeveynlerin üçü çocuklarının okullarından memnun olduğunu belirtirken, biri okuldan memnun olmadığını ve biri kendi okula gitmek istemediği için okula göndermediklerini

ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin yedisi ise çocuklarının okuldan memnuniyeti hakkında değerlendirmede bulunmamıştır. Bu konuda bir ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V5: Kaynaştırma eğitimine gelince hele ilk yıl çok zorluk çektik. Sürekli “yatacağım, uykum var, gitmek istemiyorum, çok ses oluyor” deyip geldiği zaman sürekli şikâyet etmeye başladı. Öğretmenin mi bir şey yaptı “hayır”, arkadaşların mı bir şey yaptı “hayır”, gerçekten okulun güzel ortamı var, öğretmenleri ve arkadaşları sürekli etrafında pervane ama çocuk yaşatlarına uyamadığı için ister istemez bozuluyor, çünkü düşünüyor “onlar koşup çıkıyor, zil çaldığı zaman top oynuyorlar ama ben gidemiyorum. Maç oynuyorlar aralarına beni almıyorlar”, diyor. Neden almıyorlar aslında çocuklar alıyorlar bir defa top yüzüne çarpmış, çocuklar çok üzölmüş onun zarar görmesini istemiyorlar. “... biz topa hızlı vuruyoruz. “Senin eline, yüzüne, koluna geliyor biz senin canın acıyacak, diye oynatmıyoruz” diyorlar ama ... psikolojik olarak onların acıdığını düşünüyor. “Bana acımasınlar, hem onlara da gelebilir top” diyor, tabii ki ister istemez etkileniyor, onların yaşatları, onların hareketlerini yapamadığı zaman çok hırçınlaştı. Buraya geldi geleli hırçın... çok farklı bir şey, istiyor ki kendi ortamımda okuyayım, kendi arkadaşlarımla oyun kurayım çünkü öyle gördüler 4’e kadar, 4’ ten sonra da bunu kaldıramadı. İstemiyor yani kaynaştırma eğitimini. Sadece biz değil birkaç tane öğrencimiz ortaokul için ayrıldığında o çocukların anneleri de çok güçlük çekti.

Baston kullanımı teması incelendiğinde ise ebeveynlerden dördünün çocuklarının baston kullanmadıklarını, üçünün ise baston kullanmayı bilmesine rağmen baston kullanmadığını belirttikleri görölmektedir. Ebeveynler çocuklarının baston kullanmasını kendilerinin de istemediklerini belirtmişlerdir. Çocuklar ise kendilerine kör denmesini istemedikleri için baston kullanmamaktadır. Ebeveynlerden biri çocuklarının ara sıra baston kullandıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yedisi ise çocuklarının baston kullanımı hakkında değerlendirmede bulunmamıştır. Bu konuda bir ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V2: Kendisine görme engelli demesinler diye baston kullanmıyor. Annesinin ve benim omzumdan tutar, kardeşinin elini tutar öyle gezer sağda solda. Eline baston verdik kendine kör diyecekler diye bastonu kırdı, kullanmıyor yani.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden çocuklarının görme engelli olmalarını kendilerini nasıl etkilediği değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar “Sosyal açıdan” ve “Psikolojik açıdan” genel temaları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Ebeveynlerin Çocuklarının Görme Engelli Olmalarının Kendilerini Nasıl Etkilediğini Değerlendirmesi

Temalar	Kategoriler	f
Sosyal Açıdan	Sosyal hayatım kısıtlanıyor	6
	Sosyal hayatım kısmen kısıtlanıyor	2
	Sosyal hayatı yaşamaktan dolayı suçluluk duyuyorum	1
	Değerlendirme yapılmamış	6
Psikolojik açıdan	Durumu kabullenmiş	6
	Akranları gibi aktivitelere katılamamasına üzüyor	4
	Çocuğunun durumuna üzüyor	4
	Geleceği konusunda kaygılı	2
	Bağımsız hareket edememesinden dolayı kaygılı	1
	Depresyona girmiş	1

Tablo 17 incelendiğinde ebeveynlerin altısı görme engelli çocuğa sahip olmanın sosyal hayatlarını kısıtladıklarını, ikisi görme engelli çocuğa sahip olmanın sosyal hayatlarını kısmen kısıtladıkları ve biri çocuğu böyle bir engele sahip iken sosyal hayatını yaşamaktan suçluluk duyduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin altısı ise çocuklarının sosyal açıdan kendilerini değerlendirmemişlerdir. Bu konuda bazı ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V4: Kendimle barışık değilim. Şöyle ki “saçıma taradığım zaman sanki insanlar beni hor görüyormuş gibi, güzel giysem sanki insanların bakış açısı değişik gibi, yani kendime diyorum benim çocuğum böyleyken ben nasıl kendime bakabiliyorum, kendimi kötü hissediyorum. ...’ a karşı sorumluluk sahibiyim ya niye bana da çocuğuma değil, ben niye iyiyim, ben niye giyeyim, ona giydireyim ya insan kendinden vazgeçiyor sanki.

V5: Bizim sosyal yaşantımızı çok etkilemedi neşeli bir bebektir gittiğimiz ortamlara gitti, gelmek istedi ama iki üç yıldır gelmek istemiyor parka götürüyem, gitmek istemiyor. Beni üzüyor. Ben arkadaşıma oturmaya gitmek istiyorum gelmek istemiyor. Onu da evde yalnız bırakamıyorsun. Geldiği zaman bir şekilde gönlünü ediyorum. Üzüyorum “annem hadi gidelim bir iki saat oturalım” diyorum. Gittiğin anda 10 dakika sonra başlıyor, “Hadi gidelim artık. Biraz oturalım dedin, yeter artık, ben sıkıldım, bunaldım”, hem seni de üzüyor orada ister istemez daraltıyor. Her an herkes aynı durumda olmuyor.

V6: Sosyal yaşantımı da etkiliyor tabii ki diğer anneler gibi bir yere bırakamıyorsun, onların gittiği her yere gidemiyorsun, sürekli ona uygun yerler olması gerekiyor. Onun anlayabileceği insanlar mı, onu anlayabilen insanlar mı, bizi yargılamayan, yaralamayan dediğim gibi insanlar çok patavatsız ve acımasız olabiliyorlar. Ağzından çıkanı kulağı duymuyor. Yani bilmiyorum çok etkiliyor, etkilemez mi. Her yere gidemiyorsun, her insanla görüşemiyorsun, her ortama sokamıyorsun...

V13: Sosyal açıdan tabi kısıtlı oluyoruz. Sürekli onun isteyebileceği, ona uygun olabilecek, her istediğim yere, atıyorum bir denize gidelim diyorum gitmek istemiyor. Ya da bir yere gidelim dediğimde, gitmek istemiyor. Ne oluyor biz ona ayak uyduruyoruz. Ya gitmiyoruz ya birimiz gidiyoruz ya da onun durumuna göre hareket ediyoruz. Hadi birlikte şunu yapalım deyip onun peşinden koşup hepimizin gerçekleştiremeyeceği durumlar oluyor.

Ebeveynler kendilerini psikolojik açıdan değerlendirdiklerinde ise ebeveynlerin altısının çocuklarının durumunu kabullendiği görülmektedir. Başta neden çocuklarının görme engelli olduğunu düşünseler de zamanla duruma alışıp çocukları için neler yapabilecekleri konusuna yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin dördü çocuklarının akranları gibi aktivitelere katılamamasına üzüldükleri ve ebeveynlerin dördü ise çocuklarının görme engelli olma durumlarına üzüldüklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ikisi çocuklarının geleceği konusunda kaygılı olduklarını ve ebeveynlerinden biri çocuğunun bağımsız hareket edememesinden dolayı kaygılı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri ise çocuğunun görme engelli olduğunu öğrendiklerinde eşiyle birlikte uzun süre depresyona girdiklerini belirtmiştir. Katılımcıların kendilerini psikolojik açıdan değerlendirirken söyledikleri ifadelerden bir katılımcı için birden fazla kategori oluşturulmuştur. Bu konuda bazı ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V2: Bizi üzüyor, etkiliyor bu durum. Annesi de aynı memnun değil ama yapacak bir şey yok yani. Takdir ilahinin bir hediyesi. Burada bir evimiz var buna verelim diyoruz, yayladaki yeri verelim diyoruz. İyi kötü bunun hayatını kurtarmaya çalışalım diyoruz.

V3: Onu Allaha bıraktık artık, Allah bize yüklemiş yükünü, Allaha emanet ediyoruz. Yapacak bir şey yok yani. Onu artık götüreceğiz, Allah yüklemiş ne diyelim ki. Baba da ben de etkilendik zamanında ama yapacak bir şey yok artık. Artık iyiyiz.

V4: İlk başlarda çok etkilendim. Mesela ailem beni çok etkiledi. Benim çocuğum görmüyordu, erken dünyaya geldi, 500 gr olarak, kimse sana yardımcı olmuyor, bakış açısı çok değişik oluyor. Sanki bir şey yapmışsın da Allah seni cezalandırmış da vermiş gibi görüyorlar. İnsanlar çok değişik. Sonra kendinle barışmaya karar veriyorsun. Çünkü bu senin hayatın diyorsun. Yani bakmak zorundasın. Allah verdi bunu sana. Bunun değerini bileceksin, diyorsun. Ne onsuz olabiliyorsun ne ondan vazgeçebiliyorsun ne de kendinden vazgeçebiliyorsun. Kendinden vazgeçmek zaten ondan vazgeçmektir ama iyi ki de bana vermiş Allah. Belki de görseydi bu kadar zeki olmazdı. ... Bir yerden sonra kabulleniyorsun, olumsuzluğu da kabul ediyorsun, olumluyu da kabul ediyorsun.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden çocukları için devletin verdiği destekleri değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar “Anne bakım parası”, “Rehabilitasyon merkezi yardımı”, “Dernek desteği”, “Okulda destek eğitim odası”, “Okulda destek parası”, “Servis yardımı”, “Araç alma yardımı” ve “Yardım durumunun

değerlendirilmesi” genel temaları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Ebeveynlerin çocuklarına devletin verdiği eğitim desteğini değerlendirmesi

Temalar		f
Anne bakım parası	Evet	10
	Hayır	5
Rehabilitasyon merkezi yardımı	Evet	0
	Hayır	15
Dernek Desteği	Evet	8
	Hayır	7
Okulda destek eğitim odası	Evet	3
	Hayır	12
Okulda destek parası	Evet	1
	Hayır	14
Servis yardımı	Evet	0
	Hayır	15
Araç alma yardımı	Evet	2
	Hayır	13
Yardım durumunun değerlendirilmesi	Yetersiz	6
	Almıyor	3
	Memnun	1
	Değerlendirme yapılmamış	5

Tablo 18 incelendiğinde görme engelli çocukların ailelerinin aldığı en yaygın eğitim desteği anne bakım ücreti ve dernek desteği olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin onu anne bakım parası yardımından ve sekizi dernek desteğinden yararlandıklarını belirtmiştir. Okulda destek eğitim odasından faydalandıklarını belirten ebeveyn sayısı üç, araç alma yardımından yararlandıklarını belirten ebeveyn sayısı iki ve okul destek parası yardımını aldığını belirten bir kişi olmuştur. Rehabilitasyon merkezi yardımı ve servis yardımından yararlanan kimse olmadığı görülmektedir. Katılımcılardan birisi daha önce rehabilitasyon merkezi yardımı aldıklarını ancak faydalı olmadığı, çocuklarının yararlanmadığını gördükleri için bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Yardım durumunun değerlendirilmesinde katılımcıların altısı yapılan yardımların yetersiz olduğunu düşünürken bir katılımcı ise yapılan yardımlardan memnun olduğunu belirtmiştir. Üç katılımcı ise yardım alamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin beşi ise yardım durumunun değerlendirmesini yapmamıştır. Bu konuda bazı ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V5: Destekler güzel ama yeterli değil. Destek olarak anne bakım parasından yararlanıyorum. Yararlandığım bu işte, bir de beyaz baston görme engelliler derneği devlet karşıladığı için sadece bunlar benim aldığım bir de okulunda ki okul destek parası var üç ay da bir onu veriyorlar. Sadece o, o da geçen seneden beri. Aslında ben ücrette istemiyorum, okuldan para da istemiyorum ama okulun en azından kendi alanlarında gidebilecekleri bir servisleri olsa, kendi alanlarında okullarını ve öğretmenlerini istiyoruz açıkçası. Görme engelliler öğretmenlerini istiyoruz. Çünkü çocuk burada harcanıyor, öğrendiğini de unutuyor.

V13: Devlet şu anda bize hiçbir destek vermiyor. RAM'dan rapor aldığımızda Rehabilitasyondan destek veriyor okul için ama şu an okula da gitmiyor biz o aşamaya gelemediğimiz için bize bir önceki aşama lazım. Bu çocuğun ruhsal olarak tamir edilip bu topluma katılması lazım. Devletin verdiği ikinci aşama onu da almıyoruz. Biz hiçbir şeyden faydalanamıyoruz ki. RAM'dan rapor alıyoruz Rehabilitasyon merkezi var ama ... oraya gitmek istemiyor. Bakım maaşından da faydalanmıyoruz, 18 yaşına girmediği için araçta alamıyoruz. Rapor oranımız düşük, bakıma muhtaç olması lazım bizim olanaklardan yararlanabilmemiz için.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden okulda verilen eğitim-öğretim süreci hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar “Kaynaştırma eğitiminden memnuniyet”, “Öğretmen/akran” ve “Uygun materyal bulunma/kullanma” genel temaları altında değerlendirilmiştir. Bir ebeveyn ise çocuğunun okula az gittiğini, devamsızlık yapan bir öğrenci olduğunu belirterek hiçbir tema başlığı altında görüş belirtmemiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Ebeveynlerin Okulda Verilen Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmesi

Temalar	Kategoriler	f
Kaynaştırma eğitiminden memnuniyet	Memnun değil	7
	Memnun	5
	Çok memnun	2
	Değerlendirme yapılmamış	5
Öğretmen/akran	Akranları yardımcı oluyor	1
	Akran zorbalığına maruz kalıyor	1
	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görme engellilere eğitim verme konusunda yetersizliği bulunuyor	5
	Bazı öğretmenler ilgili, bazıları değil	2
	Öğretmenleri ilgili/bilinçli	3
	Değerlendirme yapılmamış	3
Uygun materyal bulunma/kullanma	Okulda görme engelliler için eğitim materyalleri eksik	5
	Çocuğa özel puntolar ile ödev veriliyor	2
	Değerlendirme yapılmamış	8

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin yedisinin kaynaştırma eğitiminden memnun olmadığı, beşinin kaynaştırma eğitiminden memnun olduğu ve ikisinin

ise kaynaştırma eğitiminden çok memnun olduğu görülmektedir. Bir kişinin ise bu konuda değerlendirme yapmadığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamasından memnun olmayan ebeveynler genel olarak öğrencileri ilkokulu, görme engelliler için açılmış özel eğitim sınıfında okuyup, ortaokulda kaynaştırma uygulamasına geçen çocukların aileleridir. Ebeveynlerden biri çocuğuna akranlarının yardım ettiğini söylerken, biri ise çocuğunun akran zorbalığına maruz kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin beşi kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görme engellilere eğitim verme konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görme engellilerin kullandığı kabartma yazıyı bilememesi, görme engelli bir çocuğa nasıl ders anlatılacağı, hangi materyallerin kullanılacağı konusunda yetersiz oluşu bu kategoride ifade edilen durumlardandır. Ebeveynlerin üçü öğretmenlerin ilgili/bilinçli olduğunu, ikisi ise bazı öğretmenlerin ilgili bazı öğretmenlerin ilgisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Üç kişinin ise öğretmenler ya da akranlar konusunda değerlendirme yapmadıkları görülmektedir. Ebeveynlerden beşi çocuklarının okullarında görme engelliler için eğitim materyallerinin eksik olduğunu belirtmiştir. Özellikle çocukları göremediği için üç boyutlu nesneler ile dokunma duyusu yardımı ile şekillerin çocuklarına tanıtılmasına yönelik materyallerin bulunması konusunda olan eksiklikler ifade edilmiştir. Ebeveynlerin ikisi ise çocuklarına özel puntolarla ödev verildiğini belirtmişler ve bu konudan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Uygun materyal bulunma/kullanma teması ile ilgili sekiz katılımcı değerlendirmede bulunmamıştır. Bu konuda bazı ebeveynlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V2: Okuldan tek isteğim, görme engellilerin ayrı bir okulu olsun, tek burada birebir bir şeyler anlatılsın, bir şeyler sahibi olsun, bir şeyler öğreysin isterim. Ben kaynaştırma eğitimine gitmesini istemiyorum çünkü orada bir şey öğrenme şansı yok ama bir görme engelliler okulu olursa en azından birebir öğretmenlerimiz var mesela biz parasını da istemiyoruz yeter ki böyle bir şey olsun.

V4: Oradaki eğitim öğretim yeterli değil. Hiç materyal yok. Çocuk üçgeni doğru düzgün bilmez, kareyi bilmez, resim bilmez, mesela ...' in öğretmenleri (... başka bir görme engelli çocuk) Resim dersinde silikonla kabartma şekiller yapıp o çocuk o şekillerin arasında çiçeğin nasıl olduğunu, böceğin nasıl olduğunu, aslanın, kalemin, bardağın vs birçok şeyin nasıl olduğunu tamam biliyorlar ama o şekillere elleriyle dokundukları zaman daha iyi anlıyorlar. Benim oğlum "Beden eğitimi, İngilizce ve Resim dersi olmasın" diyor çünkü bu derslerde benim çocuğuma hiçbir şey gösterilmiyor.

V6: Kaynaştırma zaten apayrı bir şey Allah herkese sabır versin önce, insanlara anlatamıyorsanız, insanları anlamıyorsanız artık bilmiyorum ya eğitimcilerin bu hatayı yapmaları beni şaşırtıyor, çok soğuk davranıyorlar, yokmuş gibi davranıyorlar. Hatta umurlarında değil. Ben bu işi bilmiyorum deyip işin içinden çıkabiliyorlar. Ben görme engelli çocuktan anlamıyorum, diyorlar. Çocuğum sınava

girecek oluyor bununla ilgili de sorun yaşıyoruz. Türkçe dersinden düşük not aldı, “neden düşük not aldın, biz birlikte çalıştık, anlamadığın yer olsa onu da bilirdim” dedim. İki tane çocuk öğretmenler odasına götürüp, sınav yaptırıyor, zil çaldığında bir çocuk teneffüse gitmek istiyor, öbür çocuğa da hadi hadi diyor. Öbür çocukta “hadi ...” deyip yarım yamalak sınavı yaptırıp geçiriyor, böyle bir şey olabilir mi ya. Sınıf arkadaşları yaptırıyor sınavı. ... göremediği için kabartma yazıyı kullanıyor. Çok zorluklar yaşıyoruz kaynaştırma da. Okulda öğretmenleri kabartma yazıyı bilmiyorlar, kabartmayı kendi okuyor, öğretmenleri öyle takip edebiliyor bu da çok önemli öğretmenlere seminer mi verilir ne yapılır ama bir şeyler yapılması gerekiyor. Öğretmenler “bilmiyorum, anlamıyorum”, deyip geçiyorlar. Bu çocuk ne yapacak, gören kitapla kabartma kitap tamamen farklı, gören kitapta bir konu 150 sayfadaysa, kabartma kitapta kim bilir kaçınıcı sayfada, o çocuk arayıp bulacakta, edecekte diyene kadar zaman kaybı oluyor.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin on üçü “Çocuğunuzun eğitimi için gerekli olan malzemeleri sağlıyor musunuz?” sorusuna evet yanıtı verirken ikisi hayır yanıtını vermiştir. Evet yanıtını verenlerin yanıtları destek alma durumu, kabartma kitap desteği, okul araç gereçleri, dernekten yardım alma ve servis genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Ebeveynlerin Çocuğunun Eğitimi İçin Gerekli Malzemeleri Sağlama Durumu

Temalar	Kategoriler	F
Destek alma durumu	Destek alıyor	3
	Destek almıyor, kendi imkânları ile karşılıyor	8
	Hem destek alıyor hem kendi imkânları ile karşılıyor	2
Okul-arac gereçleri desteği	Destek alıyor	5
	Destek almıyor ya da bu konuda değerlendirme yapmamış	8
Kabartma kitap desteği	Destek alıyor	6
	Destek almıyor ya da bu konuda değerlendirme yapmamış	7
Dernekten yardım	Alıyor	4
	Almıyor ya da bu konuda değerlendirme yapmamış	9

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin üçü çocukları için gerekli malzemeleri sağlamada destek aldığını belirtirken, sekizi destek almadıklarını çocuklarının eğitim masraflarını kendilerinin karşıladığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca iki ebeveyn çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hem destek aldıklarını hem de kendi imkânları ile karşıladıklarını belirtmişler. Ebeveynlerden beşi okul araç-gereçleri için destek aldıklarını belirtirken, sekizi bu konuda destek almadıklarını belirtmişler ya da hiç yorum yapmamışlardır. Ebeveynlerden altısı kabartma kitap desteği aldığını belirtirken, yedisi bu konuda destek almadıklarını belirtmişler ya da bu konuda değerlendirme yapmamışlardır.

Ebeveynler genel olarak çocukları birinci kademe eğitiminde iken okul araç gereçlerinin karşılandığını ancak kaynaştırma eğitimine geçildikten sonra bu konuda yardım alamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden dördü dernekten yardım aldığını belirtirken, dokuzu dernekten yardım almadıklarını belirtmişler ya da bu konuda değerlendirme yapmamışlardır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin biri kaynaştırma eğitiminden faydalandıkları için servis desteği alamadıklarını ifade ederken diğer ebeveynler bu konudan hiç bahsetmemiştir. Bu konuda bazı ebeveynlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V10: Kaynaştırma eğitiminde materyal desteği sağlanmıyor. Kullandığı tablet, kalem, küp taş ve kasası, bastonu gittiği özel eğitim sınıfından vermişlerdi, bazılarını da gittiği görme engelliler derneğinden vermişlerdi. Bastonu kırıldı biz yenisini aldık. Braille'den özel ders alıyor. Bunun için kullandıkları Bristol kağıtlarını biz alıyoruz. Şimdi birli, ikili ve hece kısaltmalarını öğrendi. Öğrendiği kısaltmalarla ilgili ders yapım aletleri merkezinden kısaltmalı hikâye kitapları aldık, bunlara çalışıyor. Eve kabartma okul kitapları geliyor ama tüm kısaltmalı olduğu için okuyamıyor tam olarak. Kaynaştırma eğitiminden faydalandığı için okul servisinden ücretsiz yararlanamıyoruz. Herhangi bir bakım ücreti de almıyoruz. Bütün materyal desteğini kendi olanaklarımızla karşılıyoruz.

V14: Kendim alıyorum devlet tarafından herhangi bir şey karşılanmadı ortaokulda, ne de ben istedim. İlkokuldayken bütün materyallerimizi takım halinde ücret karşılığında almıştık, öğretmenimiz aldırması. Dernek tarafından da kullandığımız Bristol kâğıtlar bile verilmedi...

Araştırmaya katılan ebeveynlerin on üçü “Çocuğunuzun eğitiminde karşılaştığınız herhangi bir zorluk var mı?” sorusuna evet yanıtı verirken ikisi hayır yanıtını vermiştir. Evet yanıtını verenlerin yanıtları öğretmen, akranlarla olan iletişim, aile ve okul ortamı genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Ebeveynlerin Çocuğunun Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Temalar	Kategoriler	f
Öğretmen	Öğretmenlerin ilgisizliği	3
	Kabartma yazıyı bilmemeleri	2
	Öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgisizliği	2
	Değerlendirme yapmamış	6
Akranlar ile olan iletişim	Akranları ile yaşadığı uyum sorunu	1
	Akranlarından bir şey isteyemiyor	1
	Değerlendirme yapmamış	11
Aile	Görme engelliler için özel materyallerin pahalı olması	2
	Ailenin de özel eğitim hakkında bilgilendirilmesi	2
	Değerlendirme yapmamış	10
Okul ortamı	Okulda görme engellilere yönelik materyal bulunmaması	3
	Okula ses kayıt cihazı/telefon götürmesine izin verilmemesi	3
	Okul içinde hareket özgürlüğünün olmaması	2
	Sınıfların kalabalık olması	2
	Okulda yönlendirici/uyarı levha bulunmaması	1
	Beden eğitimi, Resim ve Müzik derslerinden muaf olması	1
	Destek eğitimin ders saatleri içinde verilmesi	1
	Değerlendirme yapmamış	4

Tablo 21 incelendiğinde en çok kategorinin okul ortamı teması altında oluşturulduğu görülmektedir. Okul ortamında çocuklarının eğitimi açısından karşılaştıkları sorun olarak ebeveynlerin üçü okulda görme engellilere yönelik materyal bulunmaması, üçü okulda ses kayıt cihazı/telefon kullanımına izin verilmemesi, ikisi okul içinde çocuğunun hareket özgürlüğünün olmaması, ikisi sınıfların kalabalık olması, biri okulda yönlendirici/uyarı levhası bulunmaması, biri Beden eğitimi, Resim ve Müzik derslerinden çocuklarının muaf olmak zorunda kalması ve ebeveynlerden biri destek eğitimin ders saatleri içinde verilmesi olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dördü bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmen teması altında ise ebeveynlerin üçü öğretmenlerin ilgisizliğini, ikisi öğretmenlerin kabartma yazıyı bilmemelerini ve ebeveynlerin ikisi öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgisizliğini çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin altısı öğretmenler konusunda değerlendirmede bulunmamıştır. Akranlar ile iletişim temasında ise ebeveynlerinden biri akranları ile yaşadığı uyum sorununu ifade ederken biri çocuğunun bir ihtiyacı olduğunda akranlarından isteyemediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden on biri ise akranlar konusunda değerlendirme yapmamıştır. Aile temasında ise ebeveynlerden ikisi görme

engellilerin eğitimi açısından karşılaştıkları sorun olarak görme engelliler için eğitim materyallerinin çok pahalı olduğunu ifade ederken ebeveynlerden ikisi de kendilerinin de görme engellilerin eğitimi konusunda eksik oldukları için eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden onu ise bu konuda değerlendirmede bulunmamıştır. Bu soruya bazı ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V2: Bizim sadece eğitimde ki tek sorunumuz görmemesi. Yani buna bire bir anlatan hoca ya da okul olur oraya yerleştirilirse ben başka bir şey istemem. Yoksa böyle bu okula gidip gelmeyle olmaz. Okuldaki zorluğumuz çocuk görmüyor diye Beden eğitimi dersinde herkes Beden eğitimi dersine gidiyor çocuğum sınıfta kalıyor, millet başka yere gidiyor o orada kalıyor hep, sınıftan dışlanıyor gibi ama diğer okullarda engellilerin hepsi bir arada olduğu için hepsi birbirini tanıyor, hepsi aynı kıvamda olduğu için bir sorun olmuyor, burada tek başına sınıfta kalıyor. Resim dersi yapılmıyor kesinlikle görmediği için, Beden eğitimi dersi yok, İngilizce de çat pat dinleyerek yarım saat destek alıyor o da çok zor...

V4: ... çocuğumuzda ki yeteneği ortaya çıkartamadık. Siz üç gün eğitim verin hemen öğrenir ben bir ay eğitim vereyim öğrenemez. Bu yüzden okuldaki eğitim çok önemli. Evde ben nasıl eğiteceğim? Benim de eğitim almam gerekiyor. Bu zamana kadar sizin görme engelli çocuğunuz var, diye kimse gelmedi ilk defa siz geldiniz. 15 yıldır benim çocuğum görme engelli milli eğitimden kimse gelip kapımızı açmamıştır. Her şey aileden beklenmez. Sonuçta bunun belediyesi var, milli eğitimi var, yardıma olan insanlar var sonuçta çok şükür biz çalışıp getiriyoruz, yetiştiriyoruz ama yetiştiremeyenler de var. Ayrıca eğitim materyallerinin erişilebilir olması gerekir. Yazılı kaynaklar çok yeterli değil. Çocuğum için çok güzel materyaller var ama çok pahalı. Bu çocuk her şeye dokunamayabilir, okuyamayabilir her şeyi ama çoğu şeyi de dinleyerek öğrenebilir. Ama öyle materyaller de pahalı.

V15: Öğretmenlerimizi görme engelliler hakkında bilinçlendirmeleri gerekiyor ve bunun için ne yapılması gerekiyor bilmiyorum. Öğretmenlerimiz de iş bitiyor. Yani çaba gösteren birisi olmasa muaf edilecekti belki çocuğum İngilizceden ve İngilizce dersini görmeyecekti. Yani ileriki hayatında lazım olacak bir şey. O zaman çok üzülmuştüm. Bu gibi şeyler oluyor tabii ki. Görme engelli çocuk için birebir olmadığından diğer çocuklara ne anlatılıyorsa onu anlamaya çalışıyor ve zorlanıyor çocuk. Ben evde takviyeyle tamamlamaya çalışıyorum derslerde ki açığını. Nasıl yapılması gerekiyor, ne yapılması gerekiyor bilmiyorum ama birebir ders verilmesi gerekiyor. Bireysel dersini bile dilekçeyle aldırabiliyoruz ama ders saatleri içerisinde aldırılıyor ve bizde ders saatleri içerisinde istemiyoruz, gerçi normal de vermediler ama bilmiyorum çocuğum onların içerisinde kendisini ayrıcalıklı hissediyor. O sınıfın içinden alınıyor ve başka bir sınıfa götürülüyor ve orada ders veriliyor. Bu böyle olsun istemiyorum. Dersi saat 3'temi bitiyor ders saati bittikten sonra alınsın ki takviye olmuş olsun. Orada dinlesin daha sonra birebir anlatılsın. Yani ... ben neden ders esnasında alınıyorum, farklıym diye düşünmesini istemiyorum. Ben sürekli böyle ilerlediğim için genelde kendisini diğer çocuklardan ayrı görsün istemiyorum, onun için herhalde.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin on dördü “Çocuğunuzun daha iyi eğitim alması için değişmesini istediğiniz şartlar var mıdır?” sorusuna evet yanıtı verirken biri hayır yanıtını

vermiştir. Evet yanıtını verenlerin yanıtları sınav ve okul genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’te sunulmuştur.

Tablo 22.

Ebeveynlerin Çocuğunun Daha İyi Eğitim Alması İçin Değişmesini İstediği Şartlar

Temalar	Kategoriler	f
Okul	Görme engelliler okuluna gitmesi	3
	Görme engellilere bazı ayrıcalıklar verilmesi (ör: giriş-çıkış, sınıfın zemin katta olması)	3
	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda bilgilendirilmesi	3
	Görme engelli öğrencilere ödev verilmesi	2
	Kaynaştırma eğitiminde servis ücretinin karşılanması	2
	Kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda özel eğitim sınıfının olması	2
	Okul binasının fiziki olarak görme engellilere uygun hazırlanması (Ör: kapılarının açılış yönü/yönlendirici levha)	2
	Olağan gelişim gösteren çocuklar için olan basketbol sahası, bilgisayar odası gibi aktivite odalarının olması	1
	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kabartma yazıyı bilmesi	1
	Görme engelli öğrencilerin diğer akranları ile uyumunu sağlayacak pedagogların okulda istihdamı	1
	Kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görme engelliler öğretmeni istihdam etmek	1
	Kaynaştırma eğitimine ortaokuldan sonra geçilmesi	1
	Görme engellilere uygun materyal bulunması (kabartma harita, küre, iskelet sistemi vs.)	1
	Bilgisayar eğitiminin daha detaylı verilmesi	1
	Kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli çocukların MEB tarafından denetlenmesinin yapılması	1
	Destek eğitim imkânının sağlanması	1
	Görme engelli öğrencilerin okula kayıtlarında esneklik tanınması	1
	Ders sayısının azaltılması	1
	Okula araç-gereç desteği sağlanması	1
	Hem çocuğa hem aileye psikolojik destek sağlanması	1
Sınav	LGS sınavlarında çocukların düzeyine uygun kabartma soruların olması	2
	Sınavlarda ek süre verilmesi	2
	Görme engelli öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla farklı bir zamanda sınav yapılmaması	1
	LGS sınavında muaf tutuldukları sorulara dikkat edilmesi	1
	Görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerden farklı bir sınava girmesinin sağlanması	1

Tablo 22 incelendiğinde çocuklarının kaynaştırma eğitimi yerine görme engelliler okuluna gitmesini isteyen üç ebeveynin olduğu görülmektedir. Bir ebeveynin de kaynaştırma eğitimi için ortaokul düzeyinin erken olduğunu ve kaynaştırma eğitimine ortaokul eğitiminden sonra başlanması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Okul teması altındaki bir diğer kategori ise görme engellilere bazı ayrıcalıklar verilmesi şeklindedir. Ebeveynler çocukları için özel ayrıcalıklar istemediklerini, çocuklarının görme engelinden dolayı merdiven çıkmakta zorlandıkları için zemin katta yer alan bir sınıfta ders görmesi, giriş-çıkışlarda bekletilmemesi gibi ayrıcalıklardan söz etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerden ikisi okul ortamının görme engellilere uygun hazırlanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Okul binasının fiziki olarak uygunluğu açısından ise ebeveynlerin değişmesini istediği durumlar kapıların açılış yönünün dışa değil içe açılması, yönlendirici levhaların bulunması, merdiven yüksekliklerinin uygun olması şeklindedir. Okul temasındaki bir diğer konu ise kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda bilgilendirilmesi kategorisidir ve bu kategoriden üç ebeveyn bahsetmiştir. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görme engelli çocuklara nasıl yaklaşacakları konusunda, ders anlatımında nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda yetersiz kaldıklarını ve bu nedenle de sınıf öğretmenlerine görme engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bir ebeveyn kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kabartma yazıyı bilmesi gerektiğini, bir ebeveyn kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görme engelliler öğretmeni istihdam edilmesi gerektiğini ve bir ebeveyn de görme engelli öğrencilerin diğer akranları ile uyumunu sağlayacak pedagogların okulda istihdamı konularında görüş belirtmiştir. Ebeveynlerden biri ise hem çocuğa hem aileye psikolojik destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Okul temasındaki bir diğer kategori ise kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda özel eğitim sınıfı olmasıdır. Ebeveynlerden ikisi görme engelli öğrencilere ödev verilmediğini belirterek bunu değiştirmek istediğini ifade etmiştir. Kaynaştırma eğitimine geçtikten sonra görme engelli öğrencilere verilen servis desteğinden yararlanılamamasının değişmesini istediklerini ifade eden iki ebeveyn bulunmaktadır. Bir ebeveyn olağan gelişim gösteren çocuklar için olan basketbol sahası, bilgisayar odası gibi aktivite odalarının olması gerektiğini, bir ebeveyn bilgisayar eğitiminin daha detaylı verilmesi, destek eğitim imkânının sağlanması ve bir ebeveyn de ders sayısının azaltılması yönünde değişiklikler olmasını istediğini ifade etmiştir. Okul temasında materyal desteği ile ilgili de iki farklı kategori bulunmaktadır. Ebeveynlerden biri okulda görme engellilere uygun materyal bulunması (kabartma harita, küre, iskelet sistemi vs.) gerekliliğinden ve bir

ebeveyn de okul araç-gereçlerinin sağlanması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bir ebeveyn ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde görme engelli öğrencilerin hakkı olan bazı şeyleri yapmadıkları için özellikle kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli çocukların MEB tarafından denetlenmesinin yapılmasını istediği belirtmiştir. Bir ebeveyn ise çocuklarının isimlerinin istedikleri okulda olmaması, hemen düşmemesi, oradaki öğretmenlerin tutumları, eve daha yakın bir okul bulunması durumunda bu okulun tercih edilebilir olması gibi nedenlerden dolayı görme engelli öğrencilerin okula kayıtlarında esneklik tanınması gerektiğini belirtmiştir. Sınav teması altında ise ebeveynlerden biri LGS sınavlarında çocukların düzeyine uygun kabartma sorular olmasını istediğini ifade etmiştir. Bir ebeveyn ise görme engelli öğrenciler için arkadaşlarıyla farklı bir zaman da onlara özel hazırlanmış bir sınav yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ebeveynlerden ikisi görme engelli öğrencilere sınavlarda ek süre verilmesi gerektiğini belirtirken ebeveynlerden biri de öğretmenlerin LGS sınavında muaf tuttukları sorulara dikkat etmemesi nedeniyle çocukların çok zaman kaybettiğini ve bunlara dikkat edilmesinin öneminden bahsetmiştir. Bir ebeveyn ise okul sınavlarında görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren çocuklardan farklı bir alanda sınava girmesinin onları moral olarak kötü etkilediğini ve buna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu soruya bazı ebeveynin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

V5: En büyük isteğim okul değişikliği, kendi alanlarıyla okusunlar istiyorum, tamam onların düşünceleri daha güzel kaynaştırma anlamında diğer çocuklarda öğreniyorlar engelli çocuklara nasıl davranılacağını ama ne olursa olsun dışarıda o kadar insanımız var ki çünkü bir otobüse biniyorum “aa çocuk görmüyor mu? İşaret etmeme rağmen, doğuştan mı görmüyor, doktora götürdün mü?” devam ediyor, beni rahatsız ediyor tamam ben aştım bunları ama benim çocuğumdan gizleneceğim bir şey yok Allah’ıma bin şükür Allah öyle vermiş ama o çocuk yaralanıyor, “size ne, benim görüp görmediğimden” demeye başlıyor, bunu otobüste ayıramazlar, ayırsınlar diyemem ama hiç olmazsa kendi alanlarında mutlu bir şekilde okusalardı. Sokaktaki insanları değiştirelim diyemem ama en azından ortaokula kadar geçmeselerdi. En çok kendi alanlarında eğlenebilecekleri yerlerin olmasını ve kendi alan öğretmenlerinin olmasını istiyorum. Özel olmasına gerek yok devletin açtığı bir okul olsun isterse uzak olsun ben razıyım buna, bütün çocuklarımız oraya gitsin, yani görme engelliler okulu istiyorum....

V7: LGS sınavlarına girecek bu çocuklar, orada çocuklarımızın düzeyine uygun kabartma sorular olmalı, ek süreler verilmeli sınavlarında, ilk başlarda sorun yaşarız demiştik ama Allahtan hiçbir sorun yaşamadık.

V10: Bende bazen düşünüyorum görme engelli olan öğrencilerin sadece bir okula toplanıp, sadece onların anlayabildiği öğretmenlerle ders yapmalarını çok isterdim. Ama bazen de düşünüyorum evet kaynaştırma eğitimi bir anlamda çok iyi çünkü ona sosyal açıdan da faydası oluyor. Psikolojik açıdan da çok faydası oluyor. Bu yönden de kararsızım aslında. Bir yanımdan diyor ki evet bir eğitim alması için sadece onlarla bu anlamda eğitimi bilen kişilerle eğitim görmesini isterim ama bir taraftan da bu ortamda da sadece kendini bu şekilde de evet ben engelliyim diyerek kendini

ayırmadığı da güzel bir şey. Ona yaşatmamaları da çok güzel. Bir taraftan bundan da çok rahatım. Böyle karmaşık duygular içerisindeyim açıkçası. Birinci kademe ve ikinci kademeyi kıyaslayacak olursam bilgi açısından birinci kademe ama belki bu destek eğitim vermemiş olsalardı gerçekten birinci kademe diyecektim ama bu destek eğitim gerçekten çok faydası oldu ve bunu gerçekten iyi yaşadık. Bu yönden bu ortamda olduğu için mutluyum aslında. Diğer çocuklar açısından da farkındalık aslında. Ortamı ona göre düzenlemek isterdim. ... sınıfını giriş kata alıp, kapıların açılış yönünü içeriye açılır şekilde düzenlenmesini isterdim. ... için tehlike hatta bir iki defa kafasını vurmuş kapıya ve ben gerçekten sinirlendim. Görüşeyim diye çok düşündüm ama daha sonrasında nasıl bir etkisi olabilir ki acaba deyip vazgeçtim.

V13: Okuldaki öğretmenlerin eğitim alması, donanımlı hale gelmesi, engelli kişilerin okullarda aktif olması, diğer arkadaşlarından uzaklaştırmadan arkadaşlarıyla beraber engelli öğrencilere destek verecek psikolog ve pedagog olsa engelli öğrenciler okuldan uzaklaşmaz. Okullarda çocukların görme alanlarına uygun yönlendirici levhaların olması gerek. Merdivenlere siyah şeritleri biz kendi imkânlarımızla yaptırдық. Yani okullarda fiziki uyarlamalar yapılması gerekiyor. Aydınlatma çok önemli ... loş ortamda yapamaz. Lavaboları birlikte gidip keşfetmiştik, merdiven değil de yükselti vardı ... zorlayan ama her yeri tanıttım şurada şu var, burada bu var vs. dış mekândan sınıfına kadar tanıtılması gerekiyor. ... kantinciyle tanıştırıyorum, sıraya girmesini engelleyin, onun için ayrı bir sıra oluşturun, çünkü ... o sırayı beklemesi zaten ikinci teneffüsü bulur. O işi halledebilmesi için, bu yüzden birtakım ayrıcalıklar verilmelidir.

Araştırmaya katılan ebeveynlere çocuklarının eğitimi hakkında eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Ebeveynlerden yedisi eklemek istedikleri bir şey olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerinden üçü öğretmenlerin daha duyarlı olmasını istediklerini ifade etmiştir. İki ebeveyn ise kendi gibi görme engelli arkadaşları ile sosyalleşebileceği alanların olmasını istediklerini ifade etmiştir. Bir ebeveyn şekilleri dokunarak öğrenebileceği materyallerin olmasını ve bir ebeveyn ise çocuğunun diğer çocuklar gibi olmasını istediğini ifade etmiştir. Ebeveynlerden biri çocuğunun görme engelliler okuluna gitmesini istediğini belirtirken bir ebeveyn ise çocuğunun kaynaştırma eğitimi almasının onun sosyalleşmesinde çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Görüş belirten bazı ebeveynlerin yanıtları şu şekildedir.

V4: Eğitiminde okulunda başarılı diyorlar, okul başarısını sınav gösterir okulda isterse 100 puan alsın sınavdan çıktığı zaman aldığı puan okulun başarısıdır. Diğer çocuklarla eş değerde sınava girdi, görsel sorular çıkmış, görsel sorulardan muaf edilmesi lazım. Muaf etmeseler dahi görsel değil de yazıya dökerekten verebilirlerdi. Üçgen kaç köşedir diyor, çocuk üçgenin üç köşesinin olduğunu ne bilsin, yuvarlağın nasıl bir şey olduğunu nasıl bilsin, beşgenler, altıgenleri ne bilsin. Her şeyi anlıyor ama soyutu somuta dönüştürmekte zorluk yaşıyor. Dokunarak öğrenmeleri gerekiyor.

V5: Değişmesini istediğim hiçbir şey yok. Sadece okulları, başlarında görme engelliler öğretmenleri bir de kendi alanlarında oynayabilecekleri oyun, belki de vardır ben bilmiyorum ona da bir şey söyleyemem ama istiyorum ki bunların enerjilerini atabileceği bir yer olsun, bir cafe duymuştum ama gitmek istemiyor ki,

ben orada oturup çay içip geleceğim, ben de istiyorum başka bir ortama da gitmek ama istemiyor.

4.7. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin ğretmenlerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler okulun fiziksel koşullarını görme engelli öğrencileri açısından değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler kolayca hareket etmesini sağlayacak düzenleme, hareket, erişim, aydınlatma, sınıf mevcudu, oturma yeri, gürültü ve yönlendirici/uyarıcı levha genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Koşullarını Görme Engelli Öğrenciler Açısından Değerlendirmesi

Temalar	Kategoriler	F
Kolayca hareket etmesini sağlayacak düzenleme	Yok	6
	Kısmen	8
	Var	1
	Değerlendirme yapmamış	4
Hareket	Arkadaşları yardımı ile	4
	Kendisi hareket edebiliyor	3
	Bazı durumlarda kendisi bazı durumlarda arkadaşlarının yardımıyla	3
	Öğrenci sayısı az olduğu için hareketi kolay	2
	Kardeşleri yardımıyla	1
	Binayı tanıdığı için hareket edebiliyor	1
	Değerlendirme yapmamış	5
Okula erişim	Servisle	4
	Annesiyle	2
	Kardeşleriyle	1
	Boş	12
Aydınlatma	Yeterli	6
	Yetersiz	3
	Değerlendirme yapmamış	10
Sınıf mevcudu	Az	3
	Kalabalık	9
	Değerlendirme yapmamış	7
Oturma yeri	Arkada	2
	Ortada	1
	Önde	10
	Değerlendirme yapmamış	6
Gürültü	Olmuyor	4
	Oluyor	3
	Değerlendirme yapmamış	12
Yönlendirici/uyarıcı levha	Yok	11
	Değerlendirme yapmamış	8

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı okulda görme engelli öğrencilerin kolayca hareket etmesi için herhangi bir düzenleme olmadığını, sekizi kısmen düzenlemeler olduğunu ve biri düzenlemeler olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin kısmen düzenlemelerde belirttiği durumlar öğrencinin sınıfının giriş katta olması için uyarılama yapılması, yürüyüş rampaları ve engelli tuvaletinin yapılması şeklindedir. Öğretmenlerden dördü görme engelli öğrencilerinin okulda kolayca hareket

etmesini sağlayacak düzenleme konusunda değerlendirme yapmamıştır. Hareket teması altında ise öğretmenlerin dördü görme engelli öğrencilerin okul içindeki hareketlerinde arkadaşlarından yardım aldığı, üçü kendisinin hareket edebildiği, üçü bazı durumlarda kendisi bazı durumlarda arkadaşlarının yardımıyla hareket ettiğini ve ikisi ise okulda öğrenci sayısı az olduğu için hareketinin kolay olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ise görme engelli öğrencisinin üçüz olduğunu ve diğer iki kardeşi normal gelişim gösterdiği için onların yardımı ile hareketini sağladığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise görme engelli öğrencisinin binayı tanıdığı için hareket edebildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden beşi görme engelli öğrencilerinin hareketi konusunda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenlerin görme engelli öğrencilerinin okula erişimi konusunda görüşlerinden dört öğrencinin servisle, iki öğrencinin annesiyle ve bir öğrencinin kardeşiyle okula geldiği belirlenmiştir ve on iki öğretmen bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Sınıfın aydınlatması açısından altı öğretmen yeterli olduğunu ve üç öğretmen yetersiz olduğunu belirtirken on öğretmen bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenler sınıf mevcudunu değerlendirirken sınıfın alan olarak genişliği ve alabileceği öğrenci sayısını düşünerek yorum yapmışlardır. Buna göre üç öğretmen sınıfın kalabalık olmadığını, dokuz öğretmen ise sınıfın kalabalık olduğunu belirtmiştir ve yedi öğretmen sınıfın kalabalık olma durumu ile ilgili değerlendirme yapmamıştır. Oturma yeri açısından öğretmenlerin değerlendirmelerine göre iki görme engelli öğrencinin arkada, bir görme engelli öğrencinin ortada ve on görme engelli öğrencinin ortada oturduğu tespit edilmiştir. Altı öğretmen ise bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenlerin dördü sınıfta gürültü olmadığını belirtirken üçü sınıfta gürültü olduğunu ifade etmiştir ve on iki öğretmen sınıfta gürültü olma durumu hakkında değerlendirme yapmamıştır. Yönlendirici levha açısından öğretmenlerin değerlendirmesine bakılınca on bir okulda görme engelli öğrenciler için herhangi bir yönlendirici/uyarıcı levhanın olmadığı belirlenmiştir. Sekiz öğretmen ise okulda yönlendirici/uyarıcı levha bulunma durumu hakkında yorum yapmamıştır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin okulun fiziksel koşulunu değerlendirirken verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

ÖĞRT4: ... total görme kaybı olan bir çocuk. Okuluna servisle gelip gidiyor. Servisten sınıfına kadar arkadaşları getiriyor. Gören bir öğrenci mutlaka koluna girip getiriyor. Bu arkadaşları gönüllü olan çocuklar. Standart bir okul ekstra neler oluyor onu bilmiyorum bir fikrim yok. ... için yapılmış herhangi bir şey yok. ... önceki yıllarda baston kullanıyordu ama bu yıl baston kullanmıyor. Arkadaşı olmadan da kendisi dışarıya çıkabiliyor teneffüslerde. Duvarın kenarından gidiyor. Baston vs herhangi bir yöntem kullanmıyor. Diğer öğrencilerin ona herhangi bir zararı

olmuyor. Sınıfından tuvalete, kantine vs gidebileceği bütün alanlara gidebiliyor görebildiği için değil binayı tanıdığı için. ... ışık ya da ısı algısının olduğunu bilmiyorum, fark etmedim. İkinci dönem göz ameliyatı olacak. Doktorun söylediğine göre bir ihtimal düzelme olabilecekti. (Bana söylenen bu) Öğrencimiz yirmi sekiz kişilik bir sınıfta, en önde ve yalnız oturmaktadır. Okulumuzda görme engelli öğrencimiz için tasarlanmış herhangi bir yapı, hareket özgürlüğünü kolaylaştıracak, acil çıkıştan faydalanabileceği herhangi bir çalışma mevcut değildir. Akıllı tahtaya erişimini sağlayacak bir program yoktur. Diğer öğrenciler için yönlendirme levhaları vardır ancak görme engelli öğrencimiz için herhangi bir kabartma levha veya işaret yoktur.

ÖĞRT6: Okul ve sınıfların kalabalık olması ister istemez kolay hareket etmesini engelliyor. Kalabalık olduğu için bahçede baston da kullanamıyor. Okulumuzda herhangi bir düzenleme yok bu çocuklar için. Arkadaşlarının yardımıyla erişimini sağlıyor, problem olmuyor yani.

ÖĞRT17: Okulumuz ve sınıfımızın fiziksel koşullarında görme engelli öğrenciler için olumlu yönde yapılan bir değişiklik bulunmamakta. Diğer öğrenciler ile aynı koşul ve imkânlarda eğitim görmektedirler. Görme engelli öğrenciler için özel bir yapılanma bulunmadığı gibi diğer öğrenciler için dahi koşulların tartışılacağı okul, fiziksel koşulları zayıf kalmaktadır. Merdiven korkulukları tek taraflı olup iki tarafında da mevcut olması gerekir, asansör olmaması, sınıf mevcutlarında iyileştirme şansının bulunmaması, görme engelli öğrencilerin sınıfları belirlenirken sınıf koşullarının değerlendirilmemesi görme engelli öğrencilerimiz için olumsuzlukların artmasına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on ikisi görme engelli öğrencileri için bireysel eğitim planı (BEP) hazırladığını ve yedisi ise BEP hazırlamadığını belirtmiştir. BEP hazırlamayan öğretmenlerden biri bu konuda bilgisi olmadığını, biri çocuğun çok başarılı olduğu için BEP programına ihtiyaç duymadığını, bir öğretmen ise zihinsel engeli olmadığı için BEP hazırlamadıklarını ve destek eğitim odasında gerekli olan desteği verdiklerini ifade etmiştir. BEP hazırlayan öğretmenlerin bu programı ne şekilde uyguladığı sorusuna verdikleri yanıtlar ise altı genel başlık altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 24.

BEP Hazırlayan Öğretmenlerin Programı Uygulama Şekilleri

BEP uygulama şekilleri	f
Destek eğitim odasında birebir uygulanmakta	4
Öğrenciye uygun olan ünite konuları yer alıyor, görseller ile ilgili bölümler yer almıyor	3
BEP te yer alan kazanımlar sırasıyla verilmekte	2
Diğer öğrencilerin kazanımları ile aynı, sadece gerektiğinde görsel materyal kullanılıyor	1
Dokunma duyusuna uygun becerilere yer veriyoruz	1
Öğrenciye uygun olan ünite konuları yer alıyor, daha çok dinlemeye yönelik	1

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin dördünün BEP programını destek eğitim odasında birebir uyguladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü ise BEP programında öğrenciye uygun ünite konularına yer verdiklerini ve görseller ile ilgili bölümlerin BEP’ te yer almadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi ise uygulama şekli olarak BEP’ te yer alan kazanımları sırasıyla verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ise BEP’ te diğer öğrencilere verilen kazanımların aynısı olduğunu ancak gerektiği yerde görsel materyalle eğitimin desteklendiğini belirtmiştir. Dokunma becerine uygun becerilere yer verdiklerini belirten bir öğretmen olmuştur. Bir öğretmen ise öğrenciye uygun ünite konularına yer verdiklerini ve branşına uygun olarak daha çok dinlemeye yönelik konulara yer verdiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin BEP uygulama ile ilgili verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

ÖĞRT3: Destek eğitim odasında birebir eğitim yapmaktayız.

ÖĞRT5: Her ders öğretmeni tarafından BEP hazırlandı. Bunlara uygunda sınavlarını yapıyoruz. Mesela sosyal bilgiler dersinden 8 ünite varsa 8 tanesinden de amaç alıp vermiyoruz, 5 tane üniteden amaçlar alıyoruz. Sınavlarını da BEP’ te alınan amaçlara göre yapıyoruz. ...’ya haritalı soru soramayız mesela görsel olduğu için. BEP uygularken herhangi bir materyalde kullanmıyorum çünkü okulumuzda ...’ya uygun materyaller yok.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü öğrencilerinin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yaptığını belirtirken on beş öğretmen öğrencilerin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yapmamaktadır. Öğrencilerinin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yaptıran öğretmenlerin ikisi yazılı materyalleri öğrenciye uygun olarak büyük puntolu olarak verdiklerini, sınıfta yapabileceği görev ve sorumluluklar verdiklerini ve akıllı tahtada uygun etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise öğrencinin dokunarak hissedip anlamasına yönelik etkinlikler

yapmaya çalıştığını ifade etmiştir ve örnek olarak dünya konusunu anlatırken bir portakal kullandığını, ekvatoru anlatabilmek için portakalı kalemle birlikte ikiye ayırdıklarını anlatmıştır. Bir öğretmen de elektrik konusunda ampullerin parlaklığını artırıcı değişkenleri belirlemede (pil sayısı- ampul sayısı) görme becerilerini destekleyici etkinlik yaptığını belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmenin yanıtı aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT2: Yazılı materyaller 28 puntodan küçük olmayacak şekilde öğrencimize verilmekte ayrıca yazılı sınavlar da bu şekilde yapılmaktadır. Ders içi etkinliklerde ve sınıfça yapılan etkinliklerde öğrencimizin yapabileceği şekilde görev ve sorumluluklar verilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü öğrencilerin bağımsız hareket becerilerini destekleyecek etkinlikler yaparken on altısı öğrencilerin bağımsız hareketlerini destekleyecek etkinlikler yapmamaktadır. Öğrencilerin bağımsız hareket becerilerini destekleyecek etkinlikler yapan öğretmenlerden biri hareket becerilerini desteklemek amacıyla, sözlü yönlendirmelerin hem kendi hem de arkadaşları tarafından yapıldığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise öğrencisinin bağımsız hareketini desteklemek için ona engel teşkil edecek durumları, geçerken çarpma ihtimali olan engelleri ortadan kaldırdıklarını, giriş-çıkışlara rampa yapıldığını ve rampaların kenarlarına kolayca tutunabilmesi için demir tutacaklar yapıldığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise atom konusunda proton-elektron-nötron kavramlarını öğrencinin hareket becerilerini destekleyici şekilde uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir öğretmenin yanıtı aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT9: Ona engel teşkil edecek durumları, geçerken çarpma ihtimali olan engelleri ortadan kaldırıyoruz. Giriş-çıkışlar da rampa yoktu rampalar yapıldı ve rampaların kenarlarına kolayca tutunabilmesi için demir tutacaklar yapıldı.

Araştırmaya katılan öğretmenlere görme engelli öğrencilerin öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde ne tür materyaller kullandıkları sorulmuş ve verdikleri yanıtlar materyal kullanımı, akıllı tahta, dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi faaliyetler, büyük puntolu yazılı materyaller, kabartma yazılı kitaplar, dokunma duyusuna yönelik materyaller ve değerlendirme genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Ve Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Materyaller

Temalar	Kategoriler	f
Materyal kullanımı	Var	15
	Yok	4
Akıllı tahta kullanımı	Kullanıyor	5
	Kullanmıyor	1
	Değerlendirme yapmamış	13
Dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi materyaller	Kullanıyor	6
	Değerlendirme yapmamış	13
Büyük puntolu yazılı materyaller	Kullanıyor	5
	Değerlendirme yapmamış	14
Kabartma yazılı kitaplar	Kullanıyor	6
	Değerlendirme yapmamış	13
Dokunma duyusuna yönelik materyaller	Kullanıyor	4
	Değerlendirme yapmamış	15
Değerlendirme	Büyük puntolu yazılı kâğıdı kullanımı	2
	Öğretmen okuyor, öğrenci cevaplıyor	2
	Arkadaşı okuyor, öğrenci cevaplıyor	1
	Daha basit sorular sormayı tercih etme	1
	Sınavda bazı konulardan muaf tutulması	1
	Değerlendirme yapmamış	13

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin on beşi görme engelli öğrencilerin öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde materyal kullandığını belirtirken dördü özel olarak herhangi bir materyal kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin beşi görme engelli öğrencilerine uygun olacak şekilde akıllı tahta kullanırken biri kullanmadığını ifade etmiştir. Kullanamayan öğretmen okullarında akıllı tahta bulunmadığını, eğer bulursa akıllı tahtanın görme engelli öğrencisinin eğitiminde faydalı olabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin on üçü ise akıllı tahta konusunda bir değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenlerin altısı görme engelli öğrencilerinin eğitimi için dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi malzemeler kullandığını belirtirken, on üçü bu konuda bir değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenlerin beşi görme engelli öğrencilerinin eğitimi için büyük puntolu yazılı materyaller kullandıklarını belirtirken, on dördü bu konuda değerlendirme yapmamışlardır. Öğretmenlerin altısı görme engelli öğrencilerinin eğitimi için kabartma yazılı kitaplar kullanırken, on üçü bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenler kabartma yazıyı bilmeseler de öğrencilerinden kabartma kitaplarından konuyu bulup okumasını ya da birlikte okumalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler

kabartma yazılı kitapların sadece Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilenler ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin dördü dokunmaya yönelik materyaller kullandıklarını belirtirken, on beşi bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Öğretmenlerin altısı görme engelli öğrencilerinin değerlendirme süreci hakkında yorum yaparken, on üçü herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır. Bir öğretmen değerlendirme süreci ile ilgili birden fazla görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin ikisi değerlendirme sürecinde büyük puntolu yazılı kâğıdı kullandığını, ikisi kendilerinin okuyup, öğrencilerin cevap verdiğini, biri arkadaşlarının okuyup öğrencinin cevap verdiğini, biri daha basit soru sormayı tercih ettiğini ve öğretmenlerden biri sınavda bazı konulardan muaf tuttuğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler görme engelli öğrenciler için okulda bulunan materyallerin yeterliliğini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden on beşi materyallerin yetersiz olduğunu düşünürken, biri yeterli olduğunu ve biri ise sözel dersler için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Materyallerin yeterliliği konusunda iki öğretmen görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları materyalleri değerlendirirken verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

ÖĞRT3: Akıllı tahtadan büyük puntolu yazılar, resimler, etkinlikler, videolu anlatım sunuları ile sesi dinleyerek anlayacağı şekilde ders desteklenmektedir.

ÖĞRT7: Öğrenme sürecinde CD'ler kullanıyoruz. Değerlendirme sürecinde ise; İngilizce dersinde öğrencinin kendisini sözel olarak İngilizce ifade etmesi göz önüne bulunduruluyor. Matematik dersi için şekil ve derinlik algılama için çeşitli materyaller kullanıyoruz. Ama genel anlamda görme yetisi hiç olmadığından fazla bir çalışma yapamıyoruz. Evde ödev çıktılarını bilgisayardan yazarak getirmektedir. Braille alfabesini çok iyi kullanabilmekte, derste kendi tabletiyle yeterli hızda not alıp, kitap okumalarında normal hızda okuma yapabilmektedir.

ÖĞRT17: Özel bir materyal kullanımı yapmıyorum. Materyal geliştirme dersini her ne kadar üniversite eğitimi sırasında aldık ise de özel durumu olan öğrenciler için nasıl bir çalışma yapılabilceği hakkında yeterli donanıma sahip değilim.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizi görme engelli öğrencileri için ek uygulamalar kullanılırken on biri görme engelli öğrencileri için ek uygulama kullanmamaktadır. Görme engelli öğrenciler için ek uygulama kullanan öğretmenleri kullandıkları uygulamalar hakkında verdikleri yanıtlar dokuz genel başlık altında toplanmıştır. Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 26'de sunulmuştur.

Tablo 26.

Görme Engelli Öğrencileri İçin Ek Uygulama Kullanan Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Ek Uygulamalar	f
Destek eğitim	3
Derste yaptığı etkinliklere zaman ayırma	1
Grup çalışması	1
Fazladan tekrar yaptırma	1
Aile görüşmesi	1
EBA/Z-kitap	1
Ev için öğrenciye özel ek çalışmalar	1
Öğretimi destekleyici oyunlar	1
Büyük puntolu yazılı kâğıdı	1

Tablo 26 incelendiğinde üç öğretmenin görme engelli öğrencileri için ek uygulama olarak destek eğitimi kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Ek etkinlik olarak derste yaptığı etkinliklere zaman ayırma, grup çalışması, fazladan tekrar yapma, aile görüşmesi, EBA/Z-kitap, ev için öğrenciye özel ek çalışmalar, öğretimi destekleyici oyunlar ve büyük puntolu yazılı kâğıdı ise birer defa ifade edilmiştir. Bu konu bazı öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT3: Destek eğitim verilmektedir. EBA, Z-kitap, öğretimi destekleyici oyunlar.

ÖĞRT4: Mesela bugün onun yazdıklarını, onun alfabesini ben bilmiyorum ama çocuklara ders esnasında herkes onar tane cümle yazıyor, ben ...'ın yanında oluyorum, ... yazdıklarını oku diyorum, birebir konuşuyorum yani. Yazdıklarını kendisi okuyor. Sonra ben onu değerlendiriyorum. İşte defterini çiziyorum bu olmuş, bu olmamış diye sözel bir iletişimimiz var.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerinin derse katılımı ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “katılmıyor, düşük düzeyde, orta düzeyde ve iyi” olarak dört grupta sınıflanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Derse Katılım Durumlarını Değerlendirmesi

Derse Katılma Düzeyi	f
Katılmıyor	3
Düşük düzeyde	4
Orta düzeyde	3
İyi	9

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin dokuzunun görme engelli öğrencilerinin derse katılımın iyi düzeyde olduğunu, diğer öğrencilerle aynı ya da onlardan daha iyi olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçü görme engelli öğrencilerinin derse katılımını orta düzeyde, dördü düşük düzeyde olduğunu belirtirken öğretmenlerden üçü ise görme engelli öğrencilerinin derse katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görme engelli öğrencilerinin derse katılımı ile ilgili verdikleri bazı yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT15: Sadece parmak kaldırarak ya da benim belki nerede olduğumu çok iyi fark edemediği için seslenme ihtiyacı hissederek söz almak istiyor. Parmak kaldırdığında göremeyeceğimi düşünüyor ya da o an benim nerde olduğumu algılayamadığı için sadece seslenerek söz almak istiyor ama dediğim gibi birçok öğrenciye göre çok daha iyi, çok hâkim ve istekli, söz alan ve isteyen cevap verebilen bir çocuk.

ÖĞRT16: Zayıf tabi. Takip edemiyor çünkü. Daha yavaş, daha geriden takip ediyor. Daha yavaş okuduğu için okumasından kaynaklı anlama, kavrama açısından değil. Okumadan kaynaklı bir yavaşlığı var. O nedenle dersi takip edemiyor. Ve sıkılıyor tabi ister istemez. Yoruluyor gözleri. Masaya kapatıyor kendini “neden böyle yapıyorsun ...” diyorum, “e gözlerim yoruluyor”, diyor. Sınavlarda farklı soru hazırladım ... için. Sadece büyük puntolu verdim. Ama ek süreler de verilmedi. Ama istediği takdir de öğretmenlerde ek süreler verirler yani.

ÖĞRT18: Kendisi katılmıyor ama ben ona sorular soruyordum, yönlendiriyordum ama yine de yarı yarıya cevap alabiliyordum. Hepsine cevap alamıyordum. İstekli bir öğrenci arkadaşlarıyla onlara çatar, kendi kabuğuna çekilmedi yani.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on biri görme engelli öğrencilerini derse katma noktasında sorunlar yaşadığını belirtirken sekizi bu konuda sorun yaşamadığını belirtmiştir. Görme engelli öğrencilerin derse katılımı noktasında sorun yaşayan öğretmenlerin bu sorunu aşmaya çalışmak için yaptıkları etkinliklere yönelik verdikleri yanıtlar sorun ve çözüm genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerin Derse Katılımında Yaşadıkları Sorunları Aşmaları İçin Yaptıkları Etkinlikler

Temalar	Kategoriler	f
Sorun	Braille alfabesini bilmediğim için bazı işaretleri anlatamıyorum	1
	Ders dışında farklı şeyler anlatıyor	1
	İşlem yapması gereken konularda zorluk yaşıyor	1
	Sorduğum sorulara yanıt vermiyor	1
	Tahtayı oturduğu yerden görememesi	1
	Değerlendirme yapmamış	6
Çözüm	Öğrenci ve/veya aile ile görüşerek	4
	Derste soru sorarak aktif tutmaya çalışıyorum	2
	Rehberlik servisine yönlendirme	1
	Yerinden kalkıp tahtaya gelerek	1
	Yapmıyor	1
	Değerlendirme yapmamış	2

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin birinin Braille alfabesini bilmediği için bazı işaretleri anlatamaması, öğretmenlerden birinin ders dışında farklı şeyler anlatması, öğretmenlerden biri işlem yapması gereken konularda zorluk yaşama gibi sorunlar yaşadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri sorduğu sorulara yanıt alamama ve öğretmenlerden bir diğeri ise öğrencinin tahtayı oturduğu yerden görememesi gibi sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Altı öğretmen ise yaşanan sorunlar hakkında görüş bildirmemiştir. Çözüm olarak ise dört öğretmenin öğrenci ve/veya aile ile görüşerek sorunu aşmaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi ise derse katılım noktasında yaşadıkları sorunu aşmak için öğrenciye soru sorarak derste aktif tutmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise rehberlik servisine yönlendirme yaptığını belirtmiştir. Tahtayı görmeyen öğrenci ise yerinden kalkıp tahtaya gelerek sorununu çözdüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi yaşadıkları sorunun çözümüne ilişkin görüş bildirmemiştir. Bu konuda araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin yanıtı aşağıdaki gibidir.

ÖĞRT4: Söz gelimi noktalama işaretlerini işliyorum. Tahtaya başlığı attıktan sonra ayraç içerisinde noktalama işaretini de gösteriyorum, öğrencilere yazdırıyorum ancak bu sırada görme engelli öğrencimize de tarif ediyorum, ona nasıl bir işaret olduğunu kendi defterinde göstermek isterdim fakat o alfabeyi bilemediğim için aramızda bir kopukluk yaşanmaktadır. Bu sorunu aşamıyorum. Aşabilmek için benim de onun kalemını defterini kullanabilme yeterliliğine sahip olmam gerekirdi.

ÖĞRT16: Bununla ilgili yapacak bir şeyimiz yok açıkçası. Açık söyleyeyim çünkü diğer öğrencilerde var sonuçta orada hızımızı yavaşlatmamız söz konusu değil. Onun için sınıf hiç uygun değil.

ÖĞRT18: Bazen bilmiyorum diyebiliyordum. Bilmiyor muydu yoksa kasıtlı mı cevap vermiyordu onu kestiremedim. Ama bununla ilgili de bir çalışma da yapmadım. Kendi haline bıraktım, rehberlik servisine gönderiyordum. Aile görüşmeleri de yapmadım.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü görme engelli öğrencilerin arkadaşları ile iletişime geçerken sorun yaşadığını belirtirken on beşi sorun yaşamadığını belirtmiştir. Görme engelli öğrencilerin arkadaşları ile iletişime geçmede sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin bu sorunları öğrenci ve aile ile birebir görüşme yaparak, rehberlik servisine yönlendirerek ve temel ihtiyaçlarını karşılayarak aşmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi görme engelli öğrenciler için rehber arkadaş uygulaması kullandığını belirtirken on biri rehber arkadaş uygulamasını kullanmadıklarını belirtmiştir. Rehber arkadaş uygulamasını kullanan öğretmenlerin bu uygulamada rehber arkadaşların boş zamanlarında yanında olma, ders sırasında ve sınavda yardımcı olma, derslerde anlamadığı yerlerde yardımcı olma, okul içinde hareketinde yardımcı olma, eşyalarını toplamada yardımcı olma gibi görevler yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler rehber arkadaş seçiminde bu öğrenciyi rehberlik edecek öğrenciyi hiçbir şekilde zorlamadıklarını ifade etmişler, genelde görme engelli öğrenci ile iletişimi iyi olan öğrencilerden rehber arkadaş olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler rehber arkadaş uygulamasında öğrencilere dönüşümlü olarak görev verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin yanıtları aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT5: Rehber arkadaşı kendi istediği arkadaşları arasından, arası iyi olan, onunla ilgilenen kişilerden belirlemesini sağladık. İki çocuk var onları çok sever. ... boş olduğunda genelde bu iki çocuktan birisi yanında olur. ... yla konuşurlar, onu yalnız hissettirmezler. Ve bunu kendi istekleriyle yapıyorlar. Yani biz öğretmenler ... yla ilgilenin demiyoruz.

ÖĞRT11: Rehber arkadaş uygulaması için arkadaşını ben ayarladım ama şöyle değil ben onu ona verdim değil aralarındaki iletişimin olduğunu gördüm. Çünkü diğer arkadaşı çok kapanıktı ya da ... 'e kendini açtı. Onu öyle görünce dedim ki siz beraber oturun. Yardımcı oluyorlar birbirlerine. ... 'in kitaplarını çantaya koymasına sürekli o arkadaş yardımcı oluyor.

ÖĞRT17: Çoğu ihtiyacını kendisi giderebiliyor. En çok derslerde ve yazılı sınavlarda sorun yaşıyor. Rehber arkadaş uygulaması derslerde yazmada geciktiği yerlerde veya sınavlarda tam seçemediği soruları okuması için uyguluyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi görme engelli öğrencilerinin aileleri ile iletişime geçerken sorun yaşadıklarını belirtirken, on altısı ise görme engelli öğrencilerinin aileleri ile iletişime geçerken sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise öğrenci yurttan kaldığı için ailesi ile hiç tanışma fırsatı olmadığından bu soruyu yanıtlamamıştır. İletişim sorunu yaşadığını belirten öğretmenlerden biri bu sorunu aşmak için aile ile

görüştüğünü ve rehberlik servisi ile iş birliği yaptığını belirtmiştir. Diğer iletişim yaşadığını belirten öğretmen ise ailenin köyde yaşadığı için iletişim kuramadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden görme engelli öğrencilerinin ebeveynlerinden ne şekilde destek aldığını değerlendirmeleri istenmiştir. İki öğretmen, biri görme engelli öğrencisi yurttan kaldığı diğerinin ailesi köyde olduğu için bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar öz bakım, dersler ve ulaşım/sosyalleşme genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Aldıkları Desteği Değerlendirmesi

Temalar	Kategoriler	f
Öz bakım	Ailesi karşılıyor	8
	Kendisi yapıyor	2
	Değerlendirme yapmamış	7
Dersler	Ailesi yardım ediyor	9
	Değerlendirme yapmamış	8
Ulaşım/sosyalleşme	Ailesi yardım ediyor	9
	Değerlendirme yapmamış	8

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin sekizi görme engelli öğrencilerinin öz bakımını karşılamak için ailesinden destek aldığını belirttiği görülürken, öğretmenlerden ikisi görme engelli öğrencilerinin öz bakımlarını öğrencilerinin karşıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Dersler konusunda ise öğretmenlerden dokuzu görme engelli öğrencilerine ailelerinin destek olduğunu ifade ederken, sekizi bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Ulaşım/sosyalleşme konusunda ise öğretmenlerden dokuzu görme engelli öğrencilerine ailelerinin destek olduğunu ifade ederken, sekizi bu konuda değerlendirme yapmamıştır. Bu konuda bazı öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

ÖĞRT4: Manen sürekli yanında olduklarını tahmin ediyorum, öğrencinin kişisel bakımına, kıyafetlerine özen gösterildiğinin farkındayım. Evde de öğrencimizin bilgisayarla ilgilenmesine yardımcı olduklarını biliyorum. Öz bakım becerilerini yerine getirebilir zaten akıllı bir öğrenci. Ailesi benden kitap istedi. Fazladan kitabımız vardı. Bende vereceğimizi söyledim. Ne yapacaksın dedim, ailem ondan okuyup bana anlatacak, dedi. Ailesi kabartma yazıyı bilmiyor, sözel olarak okuyup destekliyor.

ÖĞRT11: Ailesi böyle bir durum olduğu için daha çok üstüne düşüyorlar. Onun sosyalleşmesi için yağmur yağdığı anda bile okula getiriyorlar. Okulda bir şeyler

öğrensin, kazansın, sürekli bir şeyler yapsın diye o yüzden desteklediklerini düşünüyorum. Ev içi durumları bilemem ama sosyalleşmesi için çok uğraşıyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on sekizi görme engelli öğrencilerinin eğitimin daha etkili hale gelmesi için değişmesini ya da olmasını istediği durumların olduğunu ifade ederken bir tanesi değişmesini istediği ya da olması istediği bir durum olmadığını ifade etmiştir. Görme engelli öğrencilerinin eğitimin daha etkili hale gelmesi için değişmesi ya da olmasını istediği durumlar olduğunu belirten öğretmenlerden bunların neler olduğunun açıklanması istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sekiz genel başlık altında toplanmıştır. Bir öğretmen birden fazla görüş belirtebilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 30'de sunulmuştur.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimlerinin Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Değişmesini Ya Da Olmasını İstediği Durumlar

Görme engelli öğrencilerin eğitimlerinin daha etkili hale gelmesi için yapılacaklar	f
Görme engelliler okuluna yönlendirilmeli	13
Görme engelli öğrencilere uygun materyaller sağlanmalı	3
Birebir ders verilmeli	3
Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine seminer verilmeli	2
Tatillerde ailenin çocuklarını kendine uygun eğitim merkezlerine yönlendirmeli	1
Destek eğitim odaları düzenlenmeli	1
Okulun fiziki koşulları öğrencilere göre düzenlenmeli	1
Sosyalleşebileceği Müzik, Beden eğitimi gibi derslerden muaf tutulmamalı	1

Tablo 30'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f =13) görme engelli öğrencilerin eğitimi için kaynaştırma eğitimi verilen okullarının uygun donanımına sahip olmadığı, diğer öğrencilerle birlikte engelli öğrencilerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarından dolayı öğrencilerinin görme engelliler okuluna yönlendirilmesinin daha uygun olacağını söyledikleri görülmektedir. Görme engelli öğrencilerinin eğitimlerinin daha etkili hale getirilebilmesi için öğretmenlerden üçü görme engelli öğrencilere uygun materyaller sağlanması gerekliliğini, üçü birebir ders verilmesinin gerekliliğini, ikisi de kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine seminer verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu konuda ifade edilen diğer durumlar tatillerde ailenin çocuklarını kendine uygun eğitim merkezlerine yönlendirmesi, destek eğitim odaları düzenlenmesi, okulun fiziki koşulları öğrencilere göre düzenlenmesi ve sosyalleşebileceği Müzik, Beden eğitimi gibi

derslerden muaf tutulmaması şeklindedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖĞRT2: En başta öğrenci görme engelliler için eğitim veren bir okula yönlendirilmelidir.

ÖĞRT12: Mesela yazın, ben çok ısrar ettim “tatilde ne yapacaksın, bir yere bir merkeze gidecek misin, herhangi yapacak çalışmalar var mı” diye, “yok evdeyiz” dedi. Mesela ...’in iki ay evde desteksiz oturmasının aslında büyük bir zaman kaybı diye düşünüyorum. Aile onu mutlaka bir merkeze yönlendirmesi lazım. Peşine düşülmeli. O iki ay onun için çok önemli bir süre. O kapasitesini daha iyi değerlendirebilecek bir şeyler yapılabilir diye düşünüyorum.

ÖĞRT17: Okulumuzda on kadar görme engelli öğrencimiz var. Onlar için kayda değer bir çalışma yapılmadığı düşüncesindeyim, onlara uygun kitaplar, materyaller, sınıflar ve eğitim adına hiçbir şey yok. Kaynaştırma öğrencisi olarak tam zamanlı normal bir okulda olmalarının hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum. Kesinlikle kendilerine uygun tasarlanmış, gerekli eğitimi almış donanımlı bir kadro tarafından eğitim almalıdırlar. Sosyalleşmek açısından bazı derslerde (Müzik-Beden-Resim) okula gelmeli arkadaş ilişkilerini geliştirmelidir ama temel derslerde kesinlikle özel bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Okul içerisinde en azından güvenlik için gerekli olan korkulukların olması dahi bir adımdır. Kaldı ki sınıf içerisinde özel olan hiçbir değişiklik yapamıyoruz.

ÖĞRT19: Bence bu çocukları burada bu işi hiç bilmeyen insanlarla eğitmeye çalışmak hem onlar için hem bizim için ciddi bir sorun. Yani biz onlara nasıl yaklaşacağımızı bilmiyoruz. Evet, kendimizi geliştirebiliriz ama bu sadece kendimi geliştirmemle olacak bir şey değil. Yani klasik her zaman uygulanan görmezden gelme, öğretmene diyorlar ki sen bu çocuğa bir BEP yap, bu çocukla ilgilen de ben bu çocukla nasıl ilgileneceğim. Bu çocuk görmeyen bir çocuk, neler yaşar, hangi duyuları daha gelişmiştir hiçbir fikrim yok bunlarla ilgili. Yani hayatında hiç araba kullanmamış bir insana diyorsun ki al sen bu arabayı buradan bir yere götür, biz bence bu durumu yaşıyoruz. Öğretmenler aynı şeyi yaşıyor. Bence bu çocukları özel görme problemi olan çocukları bu işin eğitimini almış, buna göre düzenlenmiş okullarda eğitmek en doğrusu olacaktır. Yani teknolojinin bu kadar geliştiği bir ülkede, dünyada bunları servisle toplamak okula götürmek sonra geri getirmek çok zor olmasa gerek. Ama bu çocuklar burada ziyan oluyorlar. Yani ben hiçbir okulda da eğitim almış öğretmenler yoksa ortam onlar için düzenlenmemişse verimli olunabileceğine inanmıyorum yani. Özetle kendisi ve biz görme engelliler için olan alfabeği öğrenebiliriz.

Aynı zamanda öğretmenlerin görme engelli öğrencilerinin eğitimlerinin daha etkili hale gelmesi için değişmesini ya da olmasını istediği durumların nasıl gerçekleştirilebileceği sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sekiz genel başlık altında toplanmıştır. Bir öğretmen bir den fazla görüş belirtebilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimlerinin Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Değişmesini Ya Da Olmasını İsteddiği Durumların Nasıl Gerçekleştirilebileceği Konusundaki Görüşleri

Görme engelli öğrencilerin eğitimlerinin daha etkili hale gelmesi için yapılacakların nasıl gerçekleştirileceği	f
Görme engelliler okuluna yönlendirme yapılarak	11
Öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilerek	6
Okul dışında ek eğitim kurumlarına yönlendirme	2
Okulda görme engelli öğrenciler için uygun eğitim koşulları hazırlanmalı	2
Destek eğitim uygulaması	1
Öğrencinin dersine giren tüm öğretmenler ve rehberlik servisi iş birliği içinde çalışıp program ve materyal hazırlamalı	1
Özel eğitim konusunda eğitim almış öğretmen ya da öğretmen adayları tarafından okul saatleri dışında destek eğitim verilmeli	1
Görme engelli çocukların eğitimi ile ilgili ailelere bilgilendirme semineri verilmesi	1

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin on biri görme engelli öğrencilerinin daha etkili eğitim alabilmesinin gerçekleşebilmesi için görme engelliler okuluna yönlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin altısı kendilerine görme engelli öğrencilerin eğitimi için hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ile daha etkili eğitim gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi daha etkili öğrenme gerçekleştirilebilmesi için kaynaştırma eğitimine ek olarak okul saatleri dışında kendilerine uygun okullarda da eğitim almalarını önermiştir. İki öğretmen ise okulda görme engelli öğrenciler için uygun eğitim koşulları hazırlanmasına vurgu yapmış hem materyal olarak hem de kendilerinin ve öğrencilerin kaynaştırma eğitimine hazır hale getirilerek uygun öğrenme ortamının sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda ifade edilen diğer görüşler ise destek eğitim uygulaması, öğrencinin dersine giren tüm öğretmenler ve rehberlik servisi iş birliği içinde çalışıp program ve materyal hazırlamalı, özel eğitim konusunda eğitim almış öğretmen ya da öğretmen adayları tarafından okul saatleri dışında destek eğitim verilmeli ve görme engelli çocukların eğitimi ile ilgili ailelere bilgilendirme semineri verilmeli şeklindedir.

ÖĞRT5: Ailesinin elinde her şey, aileye öğretmenler de söyledi, idare de söyledi eğitim alsın ya da görme engelliler okuluna götürün diye ama bilmiyorum yani maddi durumlarının olmadığı için mi yapmıyorlar bilmiyorum soruyoruz söylemiyorlar. ... kaynaştırma eğitiminden yararlanamıyor. Onun kendi okuluna, kendi gibi görme engelli çocukların olduğu okullara gitmesi lazım. Geç bile kalmışlar.

ÖĞRT7: Öğretmenlerin görme engellilere nasıl eğitim verilir, nasıl davranılır, nasıl eğitim ortamı düzenlenir, okul olarak neler yapılabilir düşünülmesi gerekiyor. Bu yüzden okuldaki öğretmenlere kaynaştırma konusunda eğitimler verilmelidir uzman kişiler tarafından. Uygun eğitim ortamına yönlendirmelerinin de yapılarak gerçekleştirilir.

ÖĞRT19: Görme engeller için olan alfabeyi kurslar yoluyla öğrenebiliriz. Bu çocuklar için okullar açılabilir. Sonuçta kaynaştırma denilen şeyin çok faydalı olduğuna inanmıyorum ben ya. Gerçekten hiçbir öğretmenin canı gönülden sınıfı bırakıp bu çocuklarla uğraşabileceğini zannetmiyorum. Burada da görmedim şahsen. Hani ben çok ilgileniyorum, bir şeyler yapıyorum demiyorum ya mümkün değil yetiştirmem gereken konular var, çocuklar sınavlara girecek onları bırakıp diğer çocukla ilgilenmek belki işimize gelmiyor, bilmiyoruz, vakit ayırmak istemiyoruz bunların hepsi bir araya geliyor. Bence tamamen o çocuklar için düzenlenmiş, organize edilmiş yerlere gitmeleri gerekiyor. Nasıl olur; bu işin uzmanları var mesela sizler akademik çalışmalar yapıyorsunuz sizin fikirleriniz alınır ondan sonra buna çeşitli bütçeler sağlanır çok zor olmasa gerek...

Araştırmaya katılan öğretmenlere görme engelli öğrencilerinin eğitimi için eklemek istedikleri bir durum olup olmadığı sorulmuş, dördü eklemek istedikleri herhangi bir şey olmadığını belirtmiştir. Eklemek istedikleri olan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sekiz genel başlık altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’te sunulmuştur.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Görme Engelli Öğrencilerinin Eğitimleri İle İlgili Eklemek İstedikleri Konular

Öğretmenlerin eklemek istedikleri durumlar	f
Görme engelli öğrencilerin eğitimine yönelik seminer düzenlenmeli	8
Görme engelliler okuluna gitmeli	3
Sosyalleşmesi desteklenmeli	2
Kaynaştırma öğrencisi bulunan okullara materyal desteği sağlanmalı	1
Farklı (görme engelli öğrencilere uygun) etkinlikler düzenlenmeli	1
Fiziki koşulları uygun bir okula gitmeli	1
RAM’ dan öğrenciyi kaynaştırma eğitimine göndermeden önce öğretmenler bilgilendirilmeli	1
Yok	4

Tablo 32 incelendiğinde dört öğretmenin görme engelli öğrencilerin durumu için eklemek istedikleri bir şey olmadığı görülürken, sekiz öğretmenin bu konuda yetersiz kaldıkları için görme engelli öğrencilerin eğitimine yönelik seminerler almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü ise görme engelli öğrencilerin görme engelliler ile ilgili okullara gitmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin asıl olarak ifade ettikleri çocukların en fazla fayda görecekları yerde olmaları gerekliliğidir. Kendilerini yetersiz gördükleri için ya

kendilerine görme engelliler ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini ya da görme engelli öğrencilerin kendi koşullarına uygun okullara gitmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin diğer eklemek istedikleri konular görme engelli öğrencilerin sosyalleşmesinin desteklenmesi, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullara materyal desteği sağlanması, farklı (görme engelli öğrencilere uygun) etkinlikler düzenlenmesi, fiziki koşulları uygun bir okula gitmeli ve RAM’ dan öğrenciyi kaynaştırma eğitimine göndermeden önce öğretmenler bilgilendirilmeli şeklindedir.

4.8. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin kaynaştırma okuluna yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerden okulu fiziksel koşul açısından kendilerine uygun olma durumunu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar erişim, hareket özgürlüğü, kabartma levha/yönlendirme ve uyarlama/düzenleme genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33.

Görme Engelli Öğrencilerin Okulun Fiziksel Koşulunu Kendilerine Uygunluk Açısından Değerlendirmeleri

Temalar	Kategoriler	f
Erişim	Annesiyle	4
	Ailesiyle	1
	Annesi ya da arkadaşları ile	2
	Annesiyle ya da yalnız	1
	Servisle	1
	Değerlendirme yapmamış	6
Hareket Özgürlüğü	Yok	5
	Kısmen	7
	Var	3
Kabartma levha/Yönlendirici levha	Yok	5
	Kısmen	2
	Değerlendirme yapmamış	8
Uyarlama/Düzenleme	Yok	2
	Kısmen	4
	Var	2
	Değerlendirme yapmamış	7

Tablo 33 incelendiğinde görme engelli öğrencilerin dördünün okula erişimini annesiyle birlikte yürüyerek, birinin ailesinden biriyle yürüyerek, ikisinin annesi ya da arkadaşları ile

yürüyerek, birinin annesi ile ya da kendisi bastonla yürüyerek ve birinin servisle sağladığı görülmektedir. Görme engelli öğrencilerin altısı ise okula erişim konusunda değerlendirmede bulunmamıştır. Hareket özgürlüğü temasında ise öğrencilerden beşi okul içinde hareket özgürlüğünün olduğunu, yedisi okul içinde kısmen hareket özgürlüğü olduğunu ve üçü ise hareket özgürlüğünün olduğunu ifade etmiştir. Hareket özgürlüğü olan öğrenciler genel olarak okulun içini ezberlediklerini, duvar takibi yaparak ya da ses takibi ile yürüdüklerini belirtmişlerdir. Hareket özgürlüğü olan ve kısmen hareket özgürlüğü olan öğrencilerin genel olarak kapıların dışı doğru açılmasının kendilerini etkilediğini, koridorda duvar takibi yaparken birden açılıp kendilerine çarptığını ifade etmişlerdir. Kısmen hareket özgürlüğü olan öğrenciler ile hareket özgürlüğü olmayan öğrenciler ise okul içinde kendilerine arkadaşlarının yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Görme engelli öğrenciler genel olarak okul içinde baston kullanımını tercih etmemektedir. Kabartma levha/uyarı levhası temasında ise beş kişi okullarında bu tür levhaların bulunmadığını, iki kişi ise kısmen bulunduğunu belirtmiştir. Kısmen bulunduğunu belirten öğrencilerden biri asansörde Braille kat numaralarının ve kaygan zemin levhasının olduğunu, diğeri ise sadece kaygan zemin levhasının olduğunu belirtmiştir. Sekiz öğrenci ise kabartma levha/yönlendirici levha konusunda değerlendirmede bulunmamıştır. Görme engelli öğrenciler için okulda uyarılama/düzenleme temasında ise iki öğrenci olmadığını, dört öğrenci kısmen olduğunu ve iki öğrenci ise uyarılama, düzenleme olduğunu belirttiğini ifade etmişlerdir. Yapılan uyarlamalar/düzenlemeler genel olarak görme engelli öğrencinin okuyacağı sınıfı giriş katında ayarlama, okul girişinde engelli rampası ve tutunma yeri, engelli tuvaleti şeklindedir. Yedi öğrenci ise okulda uyarılama/düzenleme teması altında görüş bildirmemiştir. Görme engelli öğrencilerin okulun fiziksel koşulunu kendilerine uygunluk açısından değerlendirmesinde verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir.

Ö6: Okul benim için uygun, herkes sırada bekliyor, bizde sırada bekliyorduk sonra beklemeyin, dedi müdür. Merdivenler dik olmasına rağmen çıkabiliyorum. Sınıfımın üst katta olması beni biraz zorluyor. Okulda baston kullanmıyorum. Kantine ya da lavabolara giderken kenarlardan gidiyorum ama yine olmuyor. Okul çok kalabalık olduğu için okul içerisinde bazen zorlanıyorum hareket halindeyken. Okul içerisinde duvar takibi yapıyorum ama yine de arkadaşlarım bana çarpıyorlar.

Ö15: Sınıfım giriş katta, giriş kata benim için öğretmenler lavabosunun yanına özel lavabo yaptılar, onu kullanıyorum. En ön sırada, tahtaya yakın bir şekilde oturuyorum, sınıfın aydınlatması yeterli düzeyde. Bahçeye arkadaşlarımla da kendim de çıkabiliyorum ama kalabalık olduğu zaman genelde arkadaşlarımla çıkıp dolaşıyorum tek başıma zorlanıyorum. Üst kata çıkarken merdivenleri kullanıyorum. Hareket etmeyle ilgili zorluk yaşamıyorum çok fazla, bina içini ezberledim.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerden ödevlerinde ve sınavlarında kullandıkları materyalleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar sınav ve materyal kullanımı genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34.

Görme Engelli Öğrencilerin Ödevlerinde Ve Sınavlarda Kullandıkları Materyaller

Temalar	Kategoriler	f
Sınav	Öğretmen okuyor, öğrenci cevaplıyor	9
	Öğretmenleri ya da arkadaşları okuyor	5
	Büyük puntolu sınav kâğıdı kullanıyor	1
Materyal kullanımı	Kabartma/Braille Yazı/ Bristol kâğıdı/Çivi Kalem	4
	Bilgisayar/Tablet/Telefon	4
	Ses Kayıt Cihazı	2
	Braille Daktilo/Braille Kitap	1
	Küptaş/Abaküs / Kabartma Geometrik Şekiller	2

Tablo 34 incelendiğinde görme engelli öğrencilerin dokuzunun sınav olurken öğretmenlerinin okuduğunu ve kendilerinin cevapladığını belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin beşi ise öğretmenleri ya da arkadaşlarının sınav sorularını okuduğu ve kendilerinin cevapladığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise öğretmenlerinin kendisi için büyük puntolu sınav kâğıdı hazırladığını belirtmiştir. Materyal açısından bakıldığında araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin dördü kabartma/Braille yazı/Bristol kâğıdı/çivi kalem kullanırken, on biri kullanmamakta; dördü bilgisayar/tablet/telefon kullanırken, on biri kullanmamakta; ikisi ses kayıt cihazı kullanırken on üçü kullanmamakta; birisi Braille daktilo/Braille kitap kullanırken on dördü kullanmamakta, ikisi küp taş/abaküs/kabartma geometrik şekiller kullanırken on üçü kullanmamaktadır. Kabartma geometrik şekiller kullandığını belirten öğrencilerden bir tanesi öğretmenin silikon tabanca ile şekilleri oluşturduğunu ve buna göre anlatıp işlem yaptırdığını belirterek bunun kendisi için çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu ise ses kayıt cihazı kullanmak istediklerini ancak öğretmenlerinin ve idarenin buna izin vermediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu ise öğretmenlerini dinlediklerini, onun dışında herhangi bir faaliyette bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bir iki öğrenci derste not almaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konuda verdikleri yanıtların bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Eski okulumda kabartma yazı kullanıyordum, bu okulumda kabartma yazı kullanılmadığı için büyük yazıyorum, kötü yazıyorum hocalar bakıyor yine de. Ben gören yazıyı da kabartma yazıyı da biliyorum. Öğretmenim yazıyı büyütüyor, büyük puntolarla bana yazıyı veriyor. Ben öyle çalışıyorum. Büyük yazılarla gösteriyor ama çok zorlanıyorum. Hocalar bana ayrıca destek eğitim veriyorlardı büyük puntoyu zor okuyorum, tam bilmiyorum. Ben derslere katılmıyorum. Derste hocanın anlattığı bir şeyleri dinlemeye çalışıyorum. Derste bilgisayar, ses kayıt cihazı yasak olduğu için kullanmadım. Dinlediğim için bilgilerin çoğunu aklımda tutabiliyorum. Sınavlarımı

başka bir zamanda, başka bir sınıfta, aynı soruları daha büyük puntolarla hazırlayarak okudu öğretmenim, bende cevapladım.

Ö4: Ödevlerimde tablet, kalem, matematik dersinde de küp taş veya tablet kullandım. Sınavlarda ise öğretmen okuyordu, bazı öğretmenlerimde öğrencilere okutturuyordu bende cevaplıyordum. Çoğunlukla benim sınavımı sınıf arkadaşlarım yaptılar. Diğer çocuklarla aynı anda sınav olmadım benden kopya çekmesinler diye, ayrı bir sınıfta da olmadım, öğretmenin başka sınıfta dersi olduğunda beni yanına alıyordu sınavımızı yapıyorduk. Yalnız, gürültüsüz bir ortamda sınav olmadım hiç. Mesela öğretmenin o gün 8/A' da dersi varsa ben 8/A' ya gidiyordum. Orada beni sınav yapıyordu hoca. Hoca ders yapıyordu bende sınav oluyordum. Okuyucum vardı. Dersi takip ederken eskiden ses kayıt cihazı kullanıyordum problem çıkarttılar, kabul etmediler birkaç tanesi, sonra kendim tabletimde yazmaya başladım bazen de bilgisayarımı götürüyordum. Bilgisayarımda özel programım var zaten onu kullanıyordum.

Ö6: Ödevlerimde tablet, çivi kalem, matematik için küp taş kasa kullanıyorum. Ders esnasında ses kayıt cihazını yasak dedikleri için kullanamıyorum. Bir iki arkadaşı da ses kayıt cihazı aldı ama kullandırtmadılar. "Gürültüden zor oluyor, sorumluluk alamayız" dediler ama başka okullarda kullananlar var. Sınavlarımı öğretmenlerim okuyor, ben yapıyorum ve bazen değişiyor. ... hoca var o beni hiç sınav yaptırmıyor. Din hocası dedi, din dersi sosyal dersine denk geldiği için sosyal bilgiler hocası yaptırmaz zaten dedi ama gönüllü olan başka öğretmenler onun dersini sınav yaptırdı, matematik hocası kendi dersinde sınav olduğunda ben en önde oturuyorum beni sınav yaptırıyor. Ders esnasında yaptırıyor diğer çocuklar sınav oluyorken, gürültü olmuyor herkes sınavda olduğu için rahatça sınav oluyorum. Yetiştiremediğim de sınavlarımı bana ek süreler de tanıyorlar.

Ö8: Dersleri dinleyerek takip ediyorum. Artık kabartma yazıyı kullanmıyorum burada gören yazıyı, büyük harflerle yazılmış yazıları okuyup yazabiliyorum. Ders esnasında hızlıca notlar tutamıyorum ama arkadaşlarımın notlarını alıyorum. Sınavlarda da öğretmenim okuyor, ben cevaplıyorum.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin arkadaşları ile olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin dokuzu arkadaşları ile iletişiminin iyi olduğunu belirtirken, beşi orta düzeyde ve biri kötü olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları olumsuzlukları paylaşımları istenmiştir. Öğrencilerin sekizi arkadaşları ile yaşadıkları bir sorun olmadığını belirtmiştir. Arkadaşları ile sorun yaşadığını belirten öğrencilerin anlattıkları sorunlar beş genel başlık altında toplanmıştır. Bir öğrenci birden fazla sorun belirtebilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'da sunulmuştur.

Tablo 35.

Görme Engelli Öğrencilerin Arkadaşları İle Yaşadıkları Olumsuzluklar

Yaşadıkları olumsuzluklar	F
Dalga geçme	4
Şiddet uygulama	2
Acıma duygusu ile yaklaşma	1
Oyunlarda aralarına almama	1
Sürekli yerini değiştirme	1

Tablo 35 incelendiğinde görme engelli öğrencilerin dördü arkadaşlarının kendisi ile dalga geçmesi şeklinde problem yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ikisinin ise arkadaşları ile yaşadıkları olumsuzların şiddet başlığı altında toplandığı görülmektedir. Görme engelli öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları diğer olumsuzluklar ise acıma duygusu ile yaklaşma, oyunlarında aralarına almama ve sürekli yerini değiştirme şeklindedir. Bu konuda bazı öğrencilerin yanı sıra aşağıda verilmiştir.

Ö4: Okulumda hiç olumlu bir şey yoktu. Arkadaşlarım, öğretmenlerimle olumsuzlar yaşadım. Arkadaşlarım yemek yerken bana ağzıma birden sokuyorlardı, en sonunda hocaya söyledim. Sınıf hocamız dedi ki “bir daha ...’a karışan olursa gelip bana söylesin, ben ona yapacağımı bilirim”, dedi. Bazen arkadaşlarım elimden yiyeceklerimi, kalemimi çalıyorlardı. Hatta görmüyorum diye paramı çalıyorlardı, eşyalarım zarar veriyorlardı. Bir defasında arkadaşlarım bana gelip gelip vuruyorlardı. Bende artık sıkıldım, “vurmayın arkadaşlar bu yaptığınız ayıp” dedim. Sonra devam ettiler vurmaya. Bende birisini yakaladım bir tane yumruk attım. Boynuna geldi. Ağladı. Ondan sonra müdüre gittik. Anneler geldiler. Annelerde o zaman benim tabletimi getiriyorlardı. Ben okula tabletimi getirmeyi unutmuştum hoca beni sınav yapacaktı. Orada bir arkadaşıma vurdum. Orada iki üç kişi vurduktan sonra beni kovalamaya başladılar. Ben kaçtım baktım babamlar geldiler, kurtuldum.

Ö14: Okulun birkaç öğrencisi sonra okuldan gittiler zaten dalga geçmişlerdi benimle ve ben onu takmadım yani. Hiçbir şekilde zoruma gitmedi. Bir şeyde demedim.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin on ikisi öğretmenleri ile iletişiminin iyi olduğunu belirtirken, üçü orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Orta düzeyde olduğunu belirten öğrencilerden biri öğretmenleri ile iletişimde bazıları ile iyi bazıları ile kötü olduğunu, biri bir öğretmeni ile çok konuştuğunu ama diğerleri ile çok konuşmayı tercih etmediğini, biri ise sadece idare eder şeklinde belirtmiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin yanıtları aşağıdaki gibidir.

Ö2: Öğretmenlerimle aram iyidir, öğretmenlerim hep sıcakkanlılar. Derslerde anlamadığım konularda bana yardımcı oldular. Ben parmak kaldırdığımda bütün sınıfı görmezlerdi beni görürlerdi. Anlamadığım konuları hep büyük puntolarla

çıkıtısını çıkarıp verdiler, ben oradan takip ettim. Bütün hocalarım uyarılama yaptı punto konusunda. Fen bilgisi dersinde destek eğitim odasında akıllı tahtanın karşısına geçip, soruyu akıllı tahtadan büyüterek çözüyorduk. Bütün derslerden destek eğitim odasından yararlandım. Defter, kalem ve büyük puntolu yazılar ve akıllı tahtayı kullanarak dersi işledik destek eğitim odasında.

Ö6: Bazılarıyla iyi, bazılarıyla kötü. Matematik öğretmenim iyi, Beden eğitimi öğretmenim orta çünkü Beden eğitimi dersinde herkes oyun oynuyor bende boş boş dolanıyorum bir şey yaptırabilir bana da. Beden eğitimi dersinde öğretmen serbest bırakıyor arada sırada da aktivite yaptırıyor hepsine değil bazılarına katılıyorum. Matematik dersinde küptaş kasa kullanıyorum ama öğretmenim bilmiyor. Küptaş kasada hoca çarpma işlemleri söylüyor, kesirleri falan onları yazıyorum. Sözel dersleri sevmiyorum zor geliyor, sayısalım daha iyi. Ben ... hoca, ... hoca bunları daha çok seviyorum. Bilgisayar öğretmeni ... hoca yazı yazdığımız günler beni yanına alıyor, bilgisayar odasına herkesin kendi bilgisayarı var, herkes bilgisayar masasına geçiyor. Hoca beni o masaya geçirtmiyor yanına alıyor, önce bana söylüyor sonra da onlara söylüyor. Bu yüzden seviyorum. Diğer öğretmenler beni derslere çok fazla katmadığı için çok sevmiyorum.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin öğretmenleri ile yaşadıkları olumsuzlukları paylaşımları istenmiştir. Öğrencilerin onu öğretmenleri ile yaşadıkları bir sorun olmadığını belirtmiştir. Yaşadığı sorunları belirten beş öğrencinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Bir hocamız vardı ruhsal sorunları olan müdürle konuştum hatta hiç kimseyle konuşmuyor, sadece dersleri anlatıyor, mesela “nasılsınız hocam” dedim ne cevap verdi ne de bir şey söyledi. Müdürle konuştum bu hocanın ruh sağlığı yok, insanlar dalga geçiyor, bize bir şey yaparsa hesabını kim verecek diye. Davranışlarından birisine bir şey yapacak diye korkuyordum. Ayrıca derslerde öğretmenlerim soyut kavramları anlatırken herhangi bir materyal kullanmadıkları için anlatamıyorlardı bana. Sadece sözel anlatıyorlardı. Eskiden sınavlarda ek süre veriyorlardı ama ben istemiyorum onlarda vermiyorlar artık.

Ö4: Destek eğitim konusunda diğer öğretmenlerimiz bana hiç yardımcı olmadı. Annem “hocam ... görmüyor olabilir ama zihinde hiçbir şey yok bu çocuğun, yani diğer çocuklara anlattığınız gibi benim çocuğuma da biraz çaba gösterseniz, anlatsanız anlayacak, zekâsız bir çocuk olsa anlayacağım ama sadece gözleri görmüyor, matematikte başarılı bir öğrenciyse inanın sözelde de başarılı olur” dedi öğretmenlerime ama almadılar yine de beni destek eğitime başka derslerden. Ayrıca Beden eğitimi dersini hiç sevmiyorum hatta Beden eğitimi dersinin olduğu gün okula bile gitmek istemiyorum. Çok sıkıcı oluyor. Okulda kahvaltımı yapıyorum ondan sonra bakıyorum bir iki saat boş boş oturuyorum. Hoca arkadaşlarıma basketbol topu veriyordu oynuyorlardı. Bende oturuyordum. Ben hiçbir şeye dâhil olamıyordum. İngilizce dersini de bana öğretmiyorlar. “Hocam bana da anlatır mısınız?” diyorum, “sana ben nasıl anlatayım düşüneyim “deyip geçiştiriyordu beni. İngilizce dersinden hiçbir şey öğrenemedim. Bu sene de rehber hocasıyla ilgili bir sıkıntı yaşadık. Çalışkan kişileri deneme yapıyordu, bende sınıf 2. idim. “Hocam beni deneme yapar mısınız?” dedim. “Şekilli sorular” dedi. “Öğretmenlerle konuşup bana şekilsiz sorular hazırlayabilirler mi?” dedim. “Tamam, bir iki hafta sonra seni çağıracağım” dedi. “Tamam” dedim. Bir iki hafta geçti hoca sınıfımıza geldi. “Hocam bana hazırladınız mı?” dedim. “Hayır, unuttum” dedi. Bunu iki üç kere yaptı. Ve ben o şekilli sorularla deneme sınavına girdim.

Ö7: *Beden eğitimi dersinden direk muaf sayılıyordum. Zilli toparla oynayamıyoruz yani öğrenciler top oynarken zilli top yok zaten okulda. Bende mecburen Beden eğitimi derslerinde çıkıyordum dışarıya. Muaf olduğum için. Bir şey demiyorlardı. Evime gidiyordum. Ders bitene kadar duruyordum sonra tekrar geliyordum. Görsel sanatlar dersinde muafım. Resim çizdiriyorlar. Ful resme dayalı olduğu için resim çizdikleri için ben katılamıyordum. Kabartma şeklinde bir uyarlama yapılabilir miydi hiç bilmiyorum bize öğretilmedi. Teknoloji tasarım dersinde de muaf tutuldum. İlk dönemlerde girdim ama ikinci dönemde artık ful çizim yaptırmaya başladılar robot falan çizdiriyorlardı onun iç mekanizmaları, devreler falan onlardan mecburen muaf tutuldum.*

Ö9: *Müzik öğretmenim ben şarkı söyleyecektim “sen, bir dur ...” dedi. Annem “neden duracakmış benim çocuğum, bu çocuk değil mi” dedi, müdürü çağırdı. Bir hafta sonra müdür öğretmeni gönderdi. ... çok üzül müştüm, 3 gün ağladım, sonra da hastalandım. Din kültürü öğretmenimiz de ben arkadaşım ile dersle ilgili konuşuyordum “sen sus” dedi bana. Ben bir şey anlamamıştım arkadaşım sormuştu, o da bana anlatıyordu. Ben çok üzuldüm. Müdür de çok kızdı öğretmene.*

Ö10: *Olumsuzluk yaşamadım ama destek eğitim dersini bazen bahçede verdikleri için gürültüden anlayamıyorum.*

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerden on üçü okulda derslerle ilgili bilgiye ulaşmak için yardım aldığını belirtirken, ikisi yardım almadığını belirtmiştir. Okulda derslerle ilgili bilgiye ulaşmak isteyen öğrencilerin dokuzu hem öğretmenlerin hem de arkadaşlarından yardım aldığını, ikisi sadece öğretmenlerinden yardım aldığını, biri sadece arkadaşlarından yardım aldığını ve biri hem öğretmenlerinden hem de annesinden yardım aldığını ifade etmiştir. Bu konuda nasıl yardımcı oldukları sorulduğunda ise hem öğretmenlerden hem de arkadaşlarından anlamadıkları yerleri tekrar anlatmalarını istediklerini ve onların da anlattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin testleri okuduklarını ya da arkadaşlarının kendilerinin not tutamadıkları yerleri kendilerine okuduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük puntolu çalışma kâğıtları çıkartarak ya da bilgisayardan büyük puntolu kitaplar açarak kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin altısı okulda derslerle ilgili bilgiye ulaşmada sorun yaşadıklarını belirtirken dokuzu okulda derslerle ilgili bilgiye ulaşmada sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşayan öğrenciler ise sorunları Müzik dersinde notaların büyük punto ile verilmemesi, kütüphanede kabartma yazılı kitap olmamasından dolayı araştırma yapamama, öğretmenler hızlı anlattığından takip edememe, sınıftaki gürültü, öğretmenlerin kabartma yazıyı bilmemesi ve not alma konusu şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hızlı anlatmasından dolayı bilgiye ulaşmada zorluk çektiğini belirten öğrenci evde ve destek eğitim odasında daha çok çalışma şeklinde bir çözüm

bulduğunu; sınıf gürültüsünden dolayı bilgiye ulaşmada sorun yaşayan öğrenci öğretmenden susturmalarını rica etme şeklinde bir çözüm bulunduğunu ve not alma konusunda sorun yaşadığını belirten öğrenci ise tahtayı telefonuna çekerek daha sonra boş zamanlarında yazma gibi bir çözüm önerisi bulunduğunu ifade etmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir:

Ö11: Sınavlarda, derslerde, kabartma yazıyı hiçbir öğretmenin anlamamasında sorun yaşıyorum. Öğretmenimiz kitaplarımı getir diyor ama kabartma olduğu için anlamıyorlar kitaplarımdan. Yazılı sınavlarımı kabartma hazırlayamıyorlardı. Görme engelli çocuklar çoğu görsellerden muaf, bir sürü görsel soru hazırlıyorsun zaten bir öğretmen olarak bilmen lazım ben bu görsel soruyu sormamam gerekir. Sözele döküp vermen gerekir ya da ona göre soru hazırlamam gerekir, diye ama yok.
Ö13: Not alma konusunda sorun yaşadım. Bazen öğretmenlerim tahtadan yazdırıyordu. Dolayısıyla göremediğim için yazamıyordum. Sınıfın en ön sırasında oturmama rağmen tahtayı göremiyordum. Bu sorunu çözmek için derste yine telefonuma tahtayı çekip teneffüslerde defterime yazıyordum. Teneffüse de çıkıyordum ama genelde yazı yazıyordum. Ya da öğle arasında boş zamanım olursa yazıyordum. Dersi dinleyerek takip etmem, not almadığım zamanlarda yeterli gelmiyor. Dinlemeyle öğrenemiyorum.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilere öğrenirken bir şeyleri değiştirebilecek olsalar neleri değiştirmek istedikleri sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden dördü memnun olduklarını ve değiştirmek istedikleri bir şey olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden biri ise okula devam etmek istemediği için değiştirmek istediği bir şey olmadığını ifade etmiştir. Değiştirmek istedikleri durumları belirten on öğrencinin verdikleri yanıtlar öğretmen/egitim etkinlikleri, materyal, okul-okulun fiziki yapısı ve dersler genel teması altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36.

Görme Engelli Öğrencilerin Öğrenme Ortamında Değiştirmek İstedikleri Durumlar

Temalar	Kategoriler	f
Öğretmen/Eğitim etkinlikleri	Öğretmenlerin fazla sıklamaması	1
	Öğretmenlerin tahtada yazılanları söylemesi	1
	Öğretmenlerimin/arkadaşlarımin da kabartma yazıyı, küptaş kasada yazmayı bilmelerini	4
	Beden eğitimi dersinde görme engellilere yönelik aktivitelerin olmasını	3
Materyal	Derslerde ses kayıt cihazı kullanma	1
	Akıllı tahtayı kullanma/Akıllı tahtada yazıları büyültme	3
	Kabartma harita/yer küre vs olması	2
	Materyal kullanımının artırılması	2
	Sesli bilgisayardan takip etme	1
Okul- Okulun Fiziki yapısı	Görme engelli arkadaşları ile okuyabilme	1
	Kapı kolların kolay açılması	1
	Kapıların açılış yönünün dışa değil de içe doğru açılmasını isteme	1
	Lavabo musluklarının değiştirilmesi	1
	Tuvalete giderken merdiven olmaması	1
Dersler	Beden, Resim, İngilizce derslerinin azaltılması	1
	Derste konuşmaların azaltılması	1
	Teneffüs saatlerini artırma	1

Tablo 36 incelendiğinde öğretmen/eğitim etkinlikleri teması altında bir öğrencinin öğretmenlerin fazla kendisini sıklamamasını, bir öğrencinin öğretmenlerin tahtada yazılanları aynı zamanda söylemesini, dört öğrencinin öğretmenlerimin/arkadaşlarımin da kabartma yazıyı, küptaş kasada yazmayı bilmelerini ve öğrencilerin üçünün Beden eğitimi dersinde görme engellilere yönelik aktivitelerin olmasını istedikleri, bu konularda değişiklikler yapmak istedikleri görülmektedir. Materyal teması altında ise bir öğrenci derslerde ses kayıt cihazı kullanabilmeyi, üç öğrenci akıllı tahtayı kullanma/akıllı tahtada yazıların büyütülerek ders anlatılmasını, öğrencilerden ikisi derslerde kabartma harita/yer küre vs olmasını, öğrencilerden ikisi derslerde görme engellilere yönelik üç boyutlu materyallerin kullanılmasını ve bir öğrenci sesli bilgisayardan takip etme şeklinde istekleri olduğunu belirtmişlerdir. Okul-okulun fiziki alt yapısı teması altında ise bir öğrenci görme engelli arkadaşları ile okuyabilme yani görme engelliler okulunda okumak, bir öğrenci kapı kolların kolay açılmasını, bir öğrenci kapıların açılış yönünün dışa değil de içe doğru açılmasını, öğrencilerin biri lavabo musluklarının değiştirilmesini çünkü kapatamadığını, bir öğrenci ise tuvalete giderken merdiven olmamasını istemiştir. Dersler teması altında ise bir öğrenci

katılamadıkları için Beden, Resim, İngilizce derslerinin azalmasını, bir öğrenci dersteki gürültüden dolayı dersleri anlayamadığı için derste konuşmaların azaltılmasını ve bir öğrenci teneffüs saatlerinin artırılmasını istediğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin verdikleri bazı yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Ö8: Tahtayı rahat görebilmem için akıllı tahtada büyültme yapmalarını isterdim.

Ö9: Öğrencilerin konuşmalarını değiştirmek isterdim, konuşmasınlar, çok konuşuyorlar. Arkadaşlarım matematik, fen ve sosyal dersine giren öğretmenlerimi sevmiyorlardı bu yüzden konuşuyorlardı hep. Lavaboya giderken merdiven var o merdivenin kalkmasını isterdim. Okulda kapılar kolay açılmıyordu, bazen kendi kendine kapanıp kilitli kalıyordu. Kapı kolu kırık olduğu için diğer taraf içine düşüyordu, açamıyordum kapıyı. Bu kapıyı değiştirmek isterdim. Lavaboların musluklarının değiştirilmesini istiyorum. Hep akıyor kapatamıyorum.

Ö11: Akıllı tahtada da kabartma yazılar olsa, öğretmenimiz soruları okurken benim anlayabileceğim bir şekilde bana anlatsa, beni de derslere katsa, mesela parmak kaldırıyorum çoğu zaman arka plana atıyorlar beni. Diğerlerine daha çok öncelik veriliyor. Arkadaşlarımın benim yazımı kabartma yazımı bilip, benim hallimden anlamalarını çok isterdim. Kirliliği oluyor mesela değiştiriyorlar, bende görmediğim için onu kullanabiliyorum. Akıllı tahtaya bakmak, bende onu değiştirmeyi çok istiyorum. Birisi bana gösterebilir “bu tahta böyle açılıyor, böyle kapanıyor” denmesini çok isterim. Ama hiçbir öğretmen bunu yapmadı. Acaba bu çocuğun merakı var mı? demediler. Materyallerin yeterli olmaması hatta diğer çocuklar için de yeterli olmaması, eğitim kitapları yetersiz, yapabilen öğretmen var ama özel eğitim öğretmenleri olsa keşke, rehber öğretmenler çok yetersiz mesela. Müzik, görsel sanatlar, teknoloji tasarım dersi burada tasarım yapacağımız şey belli öğretmenlerde düzenlemeler yapmıyorlar, dediğimiz zaman kalabalık vs şeyler diyorlar onlarda beklide kendilerince haklılar.

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerden sekizi okuldaki eğitim sürecine ilişkin eklemek istedikleri bir şey olmadığını belirtirken yedisi bu konuda görüş belirtmişlerdir. Okuldaki eğitim sürecine ilişkin eklemek istemek isteyen öğrencilerden biri öğretmenlerin daha ilgili olmasını istediğini, öğrencilerden biri Bilgisayar, Beden ve Müzik derslerine katılabilmeyi, öğrencilerden biri sınavlarda ek süre verilmesini istediğini ve öğrencilerden biri öğretmenlerin kabartma yazıyı bilmesini istediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri kaynaştırma eğitiminden çok memnun olduğunu ve kaynaştırma eğitimi sayesinde daha çok arkadaşları olduğunu belirtmiş, öğrencilerden bir diğeri ise kaynaştırma eğitimi veren okulun sosyalleşme, özgüven ve konuların detaylı anlatılması açısından daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun aksine bir öğrenci ise kaynaştırma eğitiminden memnun olmadığını ve görme engelli arkadaşları ile okumak istediğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Tutumlar ve kaynaştırmaya yönelik elde edilen araştırma bulguları ışığında tartışmaya yer verilmiştir. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanda yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeyini inceleyen araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından dışlandığını belirtmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999). Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrenimin çeşitli kademelerinde (ilkokul, ortaokul, yükseköğretim) engellilere yönelik tutumların olumsuz olduğu görülmektedir (Tavil ve Karasu, 2013; Tuncer ve diğerleri, 2011; Özkubat ve Özdemir, 2012; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Kesin ve diğerleri, 2010; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Yapılan araştırmada olağan gelişim gösteren akranların tutumlarının “kararsızım” düzeyinde çıkmasının nedeninin araştırma grubunda yer alan katılımcı özelliklerinin farklılıklarıyla açıklanması mümkün olabilir. Diğer bir deyişle araştırmanın bu sonucu alanyazınla farklılık göstermesi engelli bireylere yönelik tutumun artık farklı olabileceği yönünde yorumlamanın yanında araştırma grubunun kültürel özellikleri başta olmak üzere diğer değişkenlerle açıklanabileceği biçiminde yorumlanabilir. Özyürek (2006), tutumların değişmesinde akranın önemli bir değişken olduğu hatta olumlu düzeyde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Tutumların “kararsızım” düzeyinden olumlu olarak değiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli akranlarına yönelik tutumlarının cinsiyet ve çevrelerinde sınıf arkadaşları dışında görme engelli birey olma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhen ve Çağlar (2015), cinsiyet ve olağan gelişim gösteren öğrencinin özel gereksinimli kardeşe sahip olup olmama durumuna göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyinin değişmediğini saptamıştır.

Olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli akranlarına yönelik tutumlarının sınıf düzeyine ve öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilme durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi artıkça görme engelli akranlarına yönelik olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilen olağan gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmeyen öğrencilere göre görme engelli akranlarına olan olumlu tutumları daha yüksektir. Aksine, Ayral ve diğerleri (2015), sınıf düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyini değiştirmedığını saptamıştır. Yapılan araştırmada olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyet, eğitim durumu ve çevrelerinde görme engelli birey olma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Olağan gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Olağan gelişim gösteren ailelerin yaşları artıkça görme engelli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu yönde azaldığı saptanmıştır.

Araştırmada olağan gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik olumlu tutumları artıkça olağan gelişim gösteren öğrencilerin de görme engelli akranlarına yönelik olumlu tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Öncül ve Batu (2005) tarafından yapılan çalışma, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir, çalışmada “kaynaştırma uygulaması konusunda olağan gelişim gösteren çocuk ailelerinin bilgilendirilmesi için etkinlikler gerçekleştirilmesi” önerilmektedir.

Görme engelli öğrencilerin ailelerinin görüşleri incelendiğinde, aileler çocuklarının durumuna başlangıçta çok üzüldüklerini ancak zaman içerisinde durumlarını kabullendiklerini, eğitimleri için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Özen (2017), ailelerin, özel gereksinimli çocukların doğumuyla birlikte gösterdikleri tepkilerini inceleyen modeller arasında en çok bilinenin, aşama modeli olduğunu ve aşama modelinde birinci aşamada ailenin şok, reddetme, acı çekme, depresyon, ikinci aşamada; suçluluk, kızgınlık, utanç, üçüncü aşamada, pazarlık etme, kabul ve uyum aşamalarından

geçtiğini vurgulamaktadır. Aslan ve Şeker (2011) de, ailelerin birçoğunun engelli çocuğa sahip olduklarında üzüldüklerini, yıkıldıklarını ve belli bir süre, çocuklarının durumunu kabullenemediklerini belirtmektedir. Uyum aşamasına gelen ailelerin, çocuklarının eğitimi için neler yapabileceğini sorgulamaya başlamaları son derece önemlidir (Altunay Arslantekin, 2018).

Ailelerin kaynaştırma eğitimi konusunda görüşleri ise tam olarak net değildir. Bazı aileler çocuklarının kendileri gibi görme engelli arkadaşları ile okumasının daha uygun olacağını savunmaktadır. Aileler, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda çocuklarının akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görmediği için daha içine kapanarak sosyallikten iyice uzaklaştığını düşündüklerini ve kendileri gibi görme engelli olan akranlarının içinde daha mutlu ve daha rahat olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca görme engelliler okulunda çocuklarının birebir olarak özel eğitim noktasında bilgili kişilerden eğitim almasının onların öğrenmeleri açısından çok daha faydalı olduğunu düşünmektedirler. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda kalabalıktan dolayı çocuklarının anlamasının güçleştiği, öğretmenlerinin hızına yetişemedikleri, kabartma yazı, küptaş vb. uygulamalarını öğretmenlerinin bilmemesinden dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi savunan aileler de bulunmaktadır. Bu aileler çocuklarının kaynaştırma eğitimi sayesinde sosyalleştğine vurgu yapmaktadır ve özellikle destek eğitim uygulaması ile akademik başarı yönünden de geliştiklerini düşünmektedir. Gül ve Vuran (2015) ailelerin genel olarak kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu, mevcut uygulamalarla ilgili endişelerinin ve bilgi eksikliklerinin bulunduğunu göstermiştir. Nitekim Okçu ve Sözbilir (2016) olağan gelişim gösteren öğrencilere Fen Bilimleri dersinde uygulanan bir etkinliğin görme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi ile görme engelli öğrencilerin derste daha aktif olduğu ve ders başarılarının arttığını belirtmiştir. Bu nedenle araştırma bulgusu diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Altunay, (2013) öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, izleme ve değerlendirme süreçlerine yer verilmesi, yetersizliklerine uygun öğretim materyallerinin sağlanması, görme durumlarına uygun ortam düzenlemelerine yer verilmesi, kanıt temelli öğretim yöntemlerinin kullanılması görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin, olağan gelişim gösteren akranlarıyla benzer eğitim fırsatlarından yararlanacaklarını belirtmiştir.

Araştırmada görme engelli öğrencilerin aileleri tarafından en çok ifade edilen konulardan birisi de öğretmenlerin ilgisizliği ve görme engelli öğrencilerin eğitimi noktasında bilgilerinin yetersiz olması konuları olmuştur. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında tutumlarının olumlu olduğu, ancak sınıflarındaki ve okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıkları ve özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler görme engelli çocukların eğitimi konusunda bilgilerinin olmadığını, BEP hazırlamakta zorlandıklarını, görme engelli öğrencilere yönelik materyalleri kullanmayı bilmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları, diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik olumsuz tutum sergilemelerinin, yetersiz bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca kaynaştırma sınıf mevcudunun, öğretmene sağlanacak destek hizmetlerin, kaynaştırma süresinin, özel gereksinimli öğrencinin özelliklerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi ve aldıkları özel eğitimin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler olduğu belirtilmektedir. Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eksik bilgilerinin bulunduğu ve uygulamalara yeterli zaman ayırmadıklarını tespit etmiştir. Kargın (2004) benzer olarak, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için hazırlıksız hissettiklerini ve iş birliği için de çok az zamanlarının olduğunu belirtmiştir. Gök ve Erbaş (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gül ve Vuran (2015) öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı, kaynaştırma eğitime yeterli zaman ayıramadıkları, materyal ve fiziki ortamı yetersiz buldukları, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve BEP' i tam olarak uygulayamadıkları, aileler ile etkili ve yeterli işbirliği kuramadıkları; yöneticilerin ise kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve esnasında neler yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulguları ise

öğretmenler ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin seçilememesini, kendilerine danışmanlık ve rehberlik yapılmamasını, öğretim uyarlamaları ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğine sahip olmalarını sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bilgilendirmenin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bir diğer ilginç bulgu ve benzerlik Özdemir ve Ahmetoğlu'nun (2012) araştırmasında ön plana çıkmaktadır. Beş yıla kadar mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerin, 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak meslekte idealist tutumların olduğu yönünde açıklanabilir. Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde özel eğitime yönelik iki kredilik "Özel Eğitim" dersi zorunlu hale getirilmiştir. Özel eğitim dersinin saatinin az olması nedeniyle görme engelli öğrencilere yönelik genel bilgiler verilebilmektedir. Derste süre sınırlılığı nedeniyle sınırlı bilgi verilebilmesine rağmen, Temel'in (2000) yaptığı çalışmada, kaynaştırma süreci sırasında yapılması gerekenler konusunda "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi" dersini alan grubun kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Destek özel eğitim öğretmeni, özel eğitim danışmanlığı gibi uygulamaların da ülkemizde sınırlı sayıda okullarda gerçekleştirilmesi nedeniyle öğretmenlerin doğrudan bilgilendirilmeleri mümkün olamamaktadır. Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri (2011), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ihtiyaçlarının olduğunu tespit etmiş ve öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hizmet içi eğitimler, seminerler ve uzman yardımı alabileceklerini belirtmişlerdir.

Yurt dışında görme engelliler için oluşturulmuş genişletilmiş çekirdek müfredat içinde, tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim, boş zaman değerlendirme, kendini yönetme, yönelim ve bağımsız hareket, bağımsız yaşam, mesleki eğitim ve duyuları etkili kullanma ve destekleyici teknolojileri kullanma becerileri gibi beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler, görme engelinin yarattığı olumsuz koşulları ortadan kaldırabilmek, kişilerin toplumda bağımsız birer birey olarak yaşayabilmeleri için son derece önemlidir (Altunay Arslantekin, 2018). Kaynaştırma ortamlarında görme engeline yönelik bu becerilerin bir kısmının desteklendiği düzenlemelerden birisi, destek eğitim odalarıdır. Aile ve öğrenciler tarafından araştırma kapsamında ön plana çıkan bulgulardan birisi, etkili kaynaştırma uygulamaları için önemli olan, destek eğitim odasının olması ve işlevi konusundadır. Hem öğretmenler hem de aileler görme engelli öğrencilerin destek eğitim odasından faydalanmasının derslerindeki başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Görme engelli

öğrenciler de destek eğitim odasında ders almanın konuları anlamalarında çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Yıldırım ve Güven (2012) araştırmasında ailelerin destek eğitim uygulamasının uygun şekilde yapıldığını belirtirken bazı aileler destek eğitim uygulamasının uygun ortamda yapılmadığı, düzenli bir şekilde yapılmadığı, öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı, ders saatleri içinde sınıftan alınarak yapıldığı gibi konuları ifade ederek destek eğitim uygulamasının tam olarak yapılamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise destek eğitim için ayrı özel bir ortam bulunmadığını, öğretmenler odasında, rehberlik servisinde ya da bahçede yapmak zorunda kalabildiklerini belirtmiş ve uygun ortamın sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda ortam değişkeninin önemli bir konu olduğu ön plana çıkmaktadır. Batu (2000), kaynaştırma eğitiminin tam olarak doğru bir şekilde uygulanmadığını, destek hizmet olmaksızın kaynaştırma uygulamasının hem öğretmene hem kaynaştırma öğrencisine hem de olağan gelişim gösteren öğrenciye çeşitli zorluklar yaşatacağını belirtmiştir. Yılmaz ve Batu (2016), öğretmenlerin destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması durumunda kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olacağını vurgulamaktadır.

Görme engelli kişiler için hazırlanmış genişletilmiş çekirdek müfredatın önemli unsurlarından birisi, sosyal etkileşimdir. Yaşadığımız toplum içinde bağımsız ya da yarı bağımsız bir yaşantı sürdürebilmek, uyum sağlamak ve kabul görmek açısından “sosyal yeterlik” çok önemlidir (Altunay Arslantekin, 2018). Sosyal yeterliğin temel parçası olan sosyal beceriler ise, kişilerin topluma uyum ve bağımsızlığını kazanarak yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyen davranışlardır (Çolak ve diğerleri, 2013). Yapılan çalışmalar kaynaştırma ortamlarında bulunan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal beceri düzeylerinin ayrıştırmış eğitim ortamlarında bulunan görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarına göre daha gelişmiş olduğunu göstermiştir (Özkubat ve Özdemir, 2012). Bu bulgu gerçekleştirilen araştırmadaki bulguyla benzerlik göstermenin yanında, var olan bir gerçeği ön plana çıkartmaktadır. Ailelerin çocuklarının sosyalleşebileceği Beden eğitimi, Müzik ve Resim gibi derslerden muaf tutulmamasını istedikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler de Beden eğitimi, Müzik, Resim gibi derslerde görme engelli öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir. Perkins, Columna, Lieberman ve Bailey (2013) çocukların fiziksel aktivitelerine yönelik ailelerin beklentilerinin yüksek olduğunu ancak engellerin bulunduğu, bu engellerin üstesinden gelinebileceği belirlenmiş ve görme engelli çocukların Beden eğitimi dersi ve

fiziksel aktivitelerle hayata daha kolay uyum sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Altunay, (2013) ise benzer olarak görme engelli çocuklarda fiziksel aktiviteye dayalı etkinliklerin, öğrencinin sosyalleşmesine, motivasyonunu arttırmasına ilişkin vurgu yapmıştır.

Görme engelli öğrencilerin de akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarına sahip olma hakları vardır ve eşit eğitim fırsatları ileriki akademik yaşamlarının şekillendirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Altunay Arslantekin, 2018). Görme yetersizliğinden etkilenmiş kişilerin; özellikleri, gereksinim duydukları ortam düzenlemeleri, kullanacakları materyaller birbirinden farklılık göstermektedir (Altunay, 2013). Araştırmada ailelerin en çok ifade ettikleri konulardan birisi, materyal konusudur. Aileler, okullarda kabartma harita, şekilleri dokunarak öğrenebileceği materyallerin olmamasının çocukların dokunarak zihinde canlandırmasını engellediği ve öğrenmelerini güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Horzum (2016), görme engelli öğrencilerin geometrik kavramları tanıma ve öğrenmeleri açısından dokunabilecekleri veya bu geometrik şekilleri oluşturabilecekleri materyallerin kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Zorluoğlu ve Sözbilir (2017), görme yetersizliği olan öğrenciler için öğrencinin yeterlik ve yetersizlikleri dikkate alınarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyebileceği ve geliştirebileceği bir ortam düzenlenmesinin gerekliliğinin görme engelli öğrenciler için bir eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Kızılaslan ve Sözbilir (2017) öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecinde farklı duyuları ön plana çıkararak hazırlanan basit ve etkili etkinlik ve materyallerle yetersizliği olan bireylerin bilimsel bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca tablet, kalem, küp taş ve kasası, bristol kâğıtları, kabartma yazılı kitaplar vb. okul araç-gereçlerine ulaşımın zor olması ve bu ürünlerin pahalı olması ifade edilerek kaynaştırma eğitiminde de okul araç-gereç desteğinin verilmesi talep edilmektedir.

Görme engelli öğrencilerin ses kayıt cihazı veya telefon gibi destekleyici teknolojilerin kullanmasının dersleri takip açısından önemli olduğu hem aileler hem de görme engelli öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Gür (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, destekleyici teknolojilerin görme engelli öğrenciler için son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Destekleyici teknolojiler, görme engelli öğrencilerin ödevlerini yapmalarını, düzeltmelerini, araştırma yapmalarını ve bilgiye ulaşma fırsatlarını da arttırmaktadır (Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay, 2007). Ancak bu konuda okul yönetimlerinin izin vermemesi onlar için bir sorun oluşturmaktadır. Zorluoğlu ve Sözbilir (2017), görme engelli öğrencilerin dersi anlaması, yetersizliklerini en aza indirmek ve

ders tekrarı sağlanması açısından ses kayıt cihazları kullanmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Az gören öğrenciler, tahtayı en iyi görebileceği şekilde oturtulmasının, eğer imkân varsa anlık büyültme, renk zıtlığı sağlama ve ışığını ayarlama açısından akıllı tahtalar kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada da öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer durum, görme engelli öğrencilerin eğitiminde ortam ve materyal uyarlamalarının faydalı olduğudur. Bu nedenle aileler genel olarak çocuklarının dersi anlaması, az gören öğrencilerin tahtayı görmesi açısından ön sıralarda oturmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aileler görmese bile öğretmeni dinleyebilmesi açısından çocuklarının sınıf içerisindeki konumunun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere görme engelli öğrencilerinin sınıf içerisindeki konumu sorulduğunda ise genel olarak görme engelli öğrencilerin ön sıralarda oturduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılacaksa diğer öğrencilere bilgi verilmelidir (Kargın, 2014). Yapılacak uyarlama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlemesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmesi de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi, onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü de kolaylaştıracaktır.

Görme engelli öğrenci ailelerinin görüşüne göre, görme engelli çocukların okulda baston kullanmak istemedikleri belirlenmiştir. Çocukların kendileri için kör ifadesi kullanılmasını istemediği, arkadaşları tarafından dalga geçilmemesi ya da etrafındakilerin kendi durumlarına acımalarını istemedikleri için baston kullanmadıkları bulgusu ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere erken dönemden itibaren, bastonun hayatlarının bir parçası olduğunu düşünmeleri ve baston becerilerini kazanmaları konusunda çalışmaların yapılmasının bastonun kullanımına yönelik hem kendi hem de çevresindeki kişilerin kabulü açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Görme engelliler okullarında ve bu okullara yakın bölgelerdeki kaynaştırma uygulamalarında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin baston kullanma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Arslantekin, Büyüköztürk, Akı ve Doğanay Bilgi, 2016). Görme engelli çocuklara baston becerilerine yönelik eğitim verilmesinin yanı sıra, akranlarına ve çevresindeki diğer kişilere baston kullanımının önemini açıklanması, uygulamalar yapılarak bilgilendirilmesi, onların olumsuz tutumlarını da olumluya çevirebileceği düşünülebilir.

Aileler tarafından en çok ifade edilen konulardan birisi de okuldaki fiziksel koşullar olmuştur. Sınıf kapılarının dışa açılması, okulda engelli öğrenciler için yürüyüş yolu ve rampası bulunmaması, kabartma yazılı levhalar, yönlendirici/uyarı levhalar

bulunmaması, engelli tuvaletinin olmayışı gibi konular ifade edilmiştir. Özellikle görme engelli öğrencilerin sınıflarının zemin kata verilmemesi önemli bir sorun olarak belirtilmiştir. Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri (2011) kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlardan birinin fiziksel altyapı yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Yılmaz ve Batu (2016), öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması ve gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması ile kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olacağını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Aileler ve öğretmenler tarafından ifade edilen bir konu ise, “ailelerin görme engelli öğrencilerin eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri ve daha bilinçli hale getirilmeleridir.” Bu kapsamda ailelere eğitim verilmesi hem aileler hem de öğretmenler tarafından belirtilen bir durumdur. Sözbilir, Gül, Okçu, Yazıcı, Kızılaslan, Zorluoğlu ve Atilla (2015) de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimleri sadece okulda değil, okul dışında yakın çevreleri ve aileleri ile devam ettiğine dikkat çekerek hem yaşam kalitesinin artması hem de eğitim sürecinin verimli olabilmesi için, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip ailelerin de özel eğitim konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmalarında, ailenin formal ve informal eğitim sürecine etkin bir şekilde katılımına yönelik araştırmalara belirgin bir şekilde ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiştir. Çotuk ve Altunay Arslantekin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bağımsız hareket becerisinin kardeşler aracılığıyla görme engellilere öğretilmesinde etkili olduğunun belirlenmesinin yanı sıra, olağan gelişim gösteren kardeşlerin çalışma sonrasında da farklı ortamlarda görme engelli kardeşlerinin beceriyi kullanmasına yönelik çalıştığı da vurgulanmıştır. Diğer taraftan engelli bir çocuğa sahip olmanın, aile işlevselliğini belirgin olarak bozduğu; işleyişin tekrar normal sınırlara çekilebilmesi için sosyal destek sistemlerinin çok iyi işleyerek gerektiğinde devreye girmesi gerektiği vurgulanmıştır (İçmeli, Ataoğlu, Canan ve Özçetin, 2008). Buna benzer bulgular ortak önerilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ortak öneri ise ailelerin bilinçlendirilmesi ve mümkünse bunun sosyal ortamlarında yapılabilmesidir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde uygulama ve ilerideki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Uygulama İçin Öneriler

Araştırma kapsamında görme engelli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarının, akran ailelerinin, öğretmenlerinin ve ailelerinin görme engelli öğrencilere ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma bulguları kapsamında tutumların genel anlamda olumlu olduğu, özelde bazı noktalarda farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle aile, öğretmen veya akranlara karşı var olan olumlu tutumun en azından olumsuzla çevrilmemesi için tedbirlerin alınması başlıca öneri niteliği taşımaktadır. Bu öneride sınıf ortamında öncelikle öğretmenlere çeşitli sorumlulukların düştüğü ve rol model oldukları düşünülebilir. Olağan gelişim gösteren öğrencilere, görme engelli öğrencilere yönelik bilgilendirmelerin uygulamalı şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan aileler kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin görme engelli çocukların eğitimi konusunda eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler de görme engelli çocukların eğitimi konusunda bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Hem öğretmenlerin hem de ailelerin öğretmenlere görme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görme engelli öğrencilerin eğitimi, kullandıkları materyaller konusunda öğretmenlere seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca var olan bilgi eksikliği erken çocuklukta ve özel eğitim müdahalelerinde ilgili taraflara farkındalık oluşturma ve bilgiyi zenginleştirme açısından eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilebilir. Görme yetersizliğine yönelik yaşadıkları sınırlılıkları ortadan kaldırmak için, öğretmenlerin görme engelli öğrencilere genişletilmiş çekirdek müfredata göre çok sayıda becerinin öğretimini uzman desteğiyle gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Bu sayede görme engelli öğrencilerin de yeterlilikleri artabilecektir. Yeterliliklerin artması, görme engelli öğrencilerin çevresindeki kişilerin onlara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de destekleyebilir.

Kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görme engelli öğrencilere yönelik materyallerin yetersiz olduğu hem aileler hem de öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Özellikle öğrencilerin dokunsal olarak nesneleri öğrenmelerine yönelik materyal eksikliğinden bahsedilmiştir. Bu kapsamda, kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda kabartma haritalar, üç boyutlu nesne örnekleri, kabartma yazılı kitaplar vb. materyallerin sağlanması konusunda eğitim politikacılarının çalışmalar yürütmesi önerilmektedir. Aynı zamanda görme engelli öğrencilerin eğitiminde akıllı tahta kullanımının önemli olduğudur. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda akıllı tahtanın bulunmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.

Ailelerin en çok ifade ettikleri konulardan biri ise tablet, bristol kâğıt, çivi kalem, küp taş ve kasası, abaküs vb malzemelere ulaşmanın zor olması ve bu tür araçların pahalı olmasıdır. Bu konuda görme engelli öğrencilerin olduğu okullara en azından her dönem (yılda iki defa) okul araç-gereçleri konusunda yardım gönderilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda çocuklarının eğitimi için kullanılabilecek malzemelerden olan üç boyutlu nesneler, yazıcı, bilgisayar, daktilo vb. destekleyici teknolojilerin çok pahalı olması ve bu tür araçların alımında araç alım desteği gibi desteklerin devlet tarafından sağlanması araştırma kapsamında yapılan bir diğer öneridir.

Aileler tarafından belirtilen bir diğer durum ise çocuklarının eğitimi konusunda yetersiz kaldıkları, ne yapmaları gerektiğini bilemediklerini ve bu konuda kendilerine eğitim verilmeleri gerektiğidir. Benzer şekilde öğretmenlerde görme engelli çocuğu olan ailelere çocuklarının eğitimi hakkında eğitim verilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu kapsamda görme engelli öğrencilerin ailelerine çocuklarının eğitimleri ile ilgili seminerler düzenlenmesi, bilgilendirici kaynakların gönderilmesi önerilmektedir.

Çalışma kapsamında, görme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak farklı duyuları ön plana çıkararak hazırlanan basit, etkili etkinlik ve materyallerin, yetersizliği olan bireylerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceğidir. Bu nedenle, görme engelli öğrencilerin eğitimine yönelik olarak etkinlik kitaplarının tasarlanması ve öğretmenlerin erişimine açılması önerilmektedir.

Aileler görme engelli çocuklarının Beden eğitimi, Müzik ve Resim gibi derslerden muaf tutulmasını istememektedirler. Hem çocuklarının bu derslerde yalnız oturmakta kaldıklarını hem de arkadaşları gibi etkinlik yapamadıkları için üzüldüklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler de öğrencilerin sosyalleşmesi açısından Beden eğitimi, Müzik ve Resim dersine katılmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin Beden eğitimi, Müzik ve Resim gibi derslerden muaf tutulmasının önüne

geçilmesi için bu derslerde engelli öğrencilerin kullanabileceği zilli top, üç boyutlu nesne modelleri vb. materyallerin kaynaştırma uygulaması olan okullara temin edilmesi önerilmektedir.

Destek eğitim odaları hem öğretmenler hem de aileler tarafından görme engelli öğrencilerin eğitimi açısından önemli olarak ifade edilmiştir. Görme engelli öğrenciler de destek eğitim odalarında sınıf ortamında anlamadıkları konuları anladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda destek eğitim uygulamasının tam olarak gerçekleştirilememesi de araştırmanın bulguları arasındadır. Bu nedenle, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda uygun destek eğitim odalarının hazırlanması ve uygun materyallerin temin edilmesi eğitim politikacılarının bir görevi olarak önerilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç olan olağan gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görme engelli öğrencilere yönelik olumlu tutumları arttıkça olağan gelişim gösteren öğrencilerin de görme engelli akranlarına yönelik olumlu tutumlarının arttığı durumu ele alındığında olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının ailelerinin tutumlarından etkilendiği görülmektedir. Bu kapsamda, olağan gelişim gösteren öğrencilerin görme engelli akranlarına uyum göstermesi aşamasında ailelerin desteğini alabilmek adına kaynaştırma eğitimi verilen okullardaki ailelere de dönem başında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler hakkında seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.

İlerideki Araştırmalar İçin Öneriler

Araştırma kısa zamanda yapılan bilgilendirmenin bir ölçüm sonucunu verdiği düşünüldüğünde görme engelli öğrenciler üzerinde tutum araştırmalarının belirli periyotlarda ve boylamsal olarak derinlemesine araştırılması önerilebilir. Örneğin bir ay, iki ay gibi aralıklarda bilgilendirme ve etkileşimler yapılarak tutumun ölçülmesi sürecinin değerlendirilmesine olanak tanıyabilir. Olağan gelişim gösteren akranlara bilgilendirme ve etkileşimi içeren tutum değiştirme çalışmalarının, akranların görme engelli arkadaşlarına yönelik tutumlarına etkisinin belirlendiği araştırmalar planlanabilir.

Araştırma Antalya ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Ülkemizdeki farklı bölgelerde ve kaynaştırma eğitimi alan daha fazla öğrenciyle tekrarlanabilir.

Önümüzdeki zamanda gerçekleştirilecek araştırmaların temel anlamda görme yetersizliği olan öğrenci ve öğretmenlere yönelik tutumlarını değiştirmeye odaklanan araştırmalar

tasarlanabilir. Bu araştırmaların, olağan gelişim gösteren çocukların da çalışma grubunda yer aldığı biçiminde tasarlanması, bir önceki öneriyle bağlantılı olarak yapılması önerilebilir.

Teorik olarak kaynaştırma sistemi uygulanabildiğinde görme engelli birey hem akademik dersin içeriğine hem de genişletilmiş çekirdek müfredatın içeriğine erişebilmenin yanında bu tarz eğitimler aldığında tutuma olumlu ya da iyi yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak ulusal düzeyde uygulanan kaynaştırma sistemin eksikliklerinden dolayı ilgili tarafların kaynaştırmaya karşı oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu nedenle gerçekleştirilmesi planlanan araştırmaların bu noktaları dikkate alarak öncelikle derinlemesine sorun analizlerine odaklanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 197-212.
- Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-Duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Alkan, C. (2003). Meslek ve öğretmenlik mesleği, İçinde V. Sönmez (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 243-294), Ankara: Anı.
- Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. A. Ataman (Ed.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (1. Baskı). Ankara: Vize.
- Altunay Arslantekin, B. (2014). Görme yetersizliğinin psikomotor gelişim ile bağımsız hareket üzerindeki etkileri ve destekleyici programlar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 165-175.
- Altunay Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 37-49.

- Altunay Arslantekin, B. (2018). Bölüm 6. Görme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar, D. E. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 141-176). Ankara: Eğiten Kitap.
- Altunay Arslantekin, B., & Akı, E. (2016). Türkiye’deki görme engelliler ve kaynaştırma okullarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin yürüme becerileri ve postürün değerlendirilmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(3), 181-188.
- Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 275-300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altunay, B. (2013). Görmeyen ve görme kaybı olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel Eğitim içinde*. Ankara: Vize.
- Arslantekin, Büyüköztürk, Akı ve Doğanay Bilgi (2016). *Görme engelli öğrenciler için yönelim ve bağımsız hareket becerileri değerlendirme aracının geliştirilmesi* (YÖBDA). Ankara: 113K557 numaralı TÜBİTAK Projesi.
- Aslan, M., & Şeker, S. (2011). *Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt Örneği)*. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Azap, S. (2011). *Özel eğitim merkezlerinin amaç, yapı ve süreç açısından veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakırcı, R. (2009). Milli Kütüphane’de görme engellilere sunulan hizmetler ve gelişmeler. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 100-104.

- Baltacıoğlu, A. (2016). Özel Eğitimde Ailenin Önemi. 10 Haziran 2019 tarihinde <http://www.ozelegitimgturkiye.com/ozel-egitimde-ailenin-onemi.html> adresinden edinilmiştir.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-244.
- Başbay M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). *Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(1) 19-29.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Bayraktar, Ş., Çınar D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.
- Becker, B. J. (1989). Gender and science achievement: A re-analysis of studies from two mega-analyses. *Journal of Research In Science Teaching*, 26, 141-169.
- Bennett, B. (1999). Just the everyday stuff. *Orbit*, 29(4), 35-37.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Toplumsal*

Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children* (3rd ed.). USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.
- Breakwell, G. M., & Beardsell, S. (1992). Gender, parental and peer influences upon science attitudes and activities. *Public Understanding of Science*, 1, 183-197.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Can, E. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-7 Mayıs 2011). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Tam metin kitapçığı, 155-161.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çalık, T. (2006). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*. İçinde L. Küçükahmet (ed.) *Sınıf yönetimi* (ss.1-10), Ankara: Nobel.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin özürlü yaşatlarına yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi-Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. & Uçar-Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çotuk, H. & Altunay Arslantekin, B. (2017). Görme engellilere kardeş öğretimiyle sunulan elle duvar takibi yaparak yürüme becerisinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 586-607.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223.
- Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 18(52), 37-52.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (13), 27-44.
- Fishbein, M. (1967). A behavior theory approach to the relations between beliefs about an object and the attitude toward the object. İçinde M. Fishbein (Eds.), *Readings in attitude theory and measurement* (ss. 389-400). NY: Wiley.
- Fowler, S. A.; Schwartz, I. S.; Atwater, J. B., (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 79-88.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 65-77.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. 21-22.
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Gür, R. (2019). *Görme engelli öğrencilere braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hair, JF., Black, WC., Babin, BJ., Anderson, R.E. and Tatham, R.L. (2010), *Multivariate data analysis*, Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Hasançebioğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hatice, Y., & Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27(2), 80.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *Re:View*, 28, 25-32.

- Head, J. O. (1985). *The personal response to science*. Cambridge: Cambridge University.
- Hehir, T. (1999). The changing roles of special-education leadership in the next millennium: Thoughts and reflections. *Journal of Special Education Leadership*, 12(1), 3-6.
- Horzum, T. (2016). Total görme engelli öğrencilerin perspektifinden üçgen kavramı. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 275-295.
- Hu, L.T., ve Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İçmeli, C., Ataoğlu, A., Canan, F., & Özçetin, A. (2008). Zihinsel özürlü çocukları olan ebeveynler ile sağlıklı çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 3, 21-28.
- İçöz, A. (2001). *Zihinsel engelli bir çocuğa sahip aile bireylerinin kaygı düzeylerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşlek, Ö. (2016). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Birmingham). <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7623/1/Islek17PhD.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İşlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Johnson, S. (1987). Gender differences in science: Parallels in interest, experience and performance. *International Journal of Science Education*, 9, 467-481.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar* (5. baskı), İstanbul: Beta.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: a three- decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (3), 317-337.
- Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem*

becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), S. 27-39.

Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kartal T., & Afacan Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 76-96.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki iş itme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kazak, M. (2008). Görme engellilere yönelik kütüphanecilik hizmetlerinde Türkiye'deki son gelişmeler: Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphanesi görme engelliler bölümü örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 216-221.

Keskin, G., Bilge, A., Engin, E., & Dülgerler, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(1), 30-37.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Süleyman Eripek (Ed). *Özel Eğitim* (17-26). Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.

- Kıış Tanrıverdi, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızılaslan, A., & Sözbilir M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerin değerlendirilmesi: Isı ve sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 914-942.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürlü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S., Erdoğan, N. I., & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 163-177.
- Lindzey, G., Gilbert, D., & Fiske, S. T. (1998). *The handbook of social psychology*. Oxford University.
- McEwen, A., Curry, C. A., & Watson, J. (1986). Subject preferences at a level in northern Ireland. *European Journal of Science Education*, 8, 39-49.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brother and sisters. *Developmental Psychology*, 25(3), 421-429.
- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Materyalleri (2008). *Çocuk gelişimi ve eğitimi görme engelliler*, <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/gormeengelliler.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 26184, 31-05.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Görme engelli öğrenciler için bağımsız hareket becerileri öğretimi. Ankara.
- Modood, T. (1993). The number of ethnic minority students in higher education: Some ground for optimism. *Oxford Review of Education*, 19, 167-182.
- Okçu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. Sınıf görme engelli öğrencilere “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretimi: Mıknatıs yapalım etkinliği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 202-223.
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Ostapczuk, M., Musch, J., & Moshagen, M. (2011). Improving self-report measures of medication non-adherence using a cheating detection extension of the randomised-response-technique. *Statistical Methods in Medical Research*, 20(5), 489-503.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E. & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1)15-32.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer T. & Altunay, B. (2007). *Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayını.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G., Özsoy, S., & Tabak, H. (2013). Öğrenme ve öğrenmeye katılım hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyorlar? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 199-214.
- Öztürk, T. & Yıkılmış, A. (2013). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin yetersizliği olan yaşlıtlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), s.1-20
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Quigney, T. (1997). Special education and school administrator preparation programs: Finding the missing link. *B.C. Journal of Special Education*, 21(2), 59-70.
- Resmî Gazete, (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 10 Nisan 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/230111.pdf> adresinden

edinilmiştir.

- Sağlamtunç, T. (2010). Görme engelliler ve kütüphanecilik hizmetleri. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 178-191.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming*. N J: Merrill.
- Sarı, H. (2005). Selçuk üniversitesinde öğrenim gören bedensel engelli ve görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik çağdaş öneriler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 335-355.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Simpson, R. D., & Oliver, J. S. (1990). A summary of the major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74, 1-18.
- Smail, B., & Kelly, A. (1984). Sex differences in science and technology among 11 years old schoolchildren: II- affective. *Research in Science and Technological Education*, 2, 87-106.
- Sözbilir, Ö., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. ve Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 214-239.

- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Şanlı, E. (2012). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Devam Eden Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Tavil, Y. Z., & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- Tavil, Y. Z., & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- T.C. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı (2009). *Özürllülük eğitimi: Toplum özürllülüğü nasıl anlıyor temel araştırması*.
- Temel, F. Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 148-155.
- Teymen, H. I., & Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerde punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin okuma hızı üzerindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 195-212.
- Tuncer, T. (2004). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (ss. 293-311). Ankara: Gündüz Eğitim
- Tuncer, T. (2014). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Vuran, S. (Ed.), Özel eğitim (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2009). Görme engelli öğrencilerin bilgiyi edinmelerinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin farklılaşan etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 1-11.

- Tuncer, T., Karasu N., Altunay, B., ve Güler, Ö., (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: bir doküman analizi örneği. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 31(2) 439-457.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar* (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, N. & Baran, G. (2012). Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), s.783-792.
- Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, November (Practice Reports).
- Wang, L. H. (2004). *Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education in Taiwan* (Unpublished PhD Dissertation), The Pennsylvania State University, USA.
- Weinburgh, J. M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A metaanalysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research In Science Teaching*, 32, 387-398.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin
- Yıldırım, Y., & Güven, D. (2012). Değer ölçütleri kapsamında özel eğitim sınıf öğrencilerinin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), s. 1475-1490.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin

bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268.

Yılmaz, H. (2002). *Sevgili anne ve babacığım lütfen bu kitabı okur musunuz?* Konya: Çizgi.

Yılmaz, M. & Ünal, V. (2017). Üniversite gençliğinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi: Sivas Örneği, *International Journal of Social*, 57, 341-358.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Desing and methods*, USA: Sage

Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı* (29. Basım), İstanbul: Özgür.

Zorluoğlu, S.L. & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682.

EKLER

EK 1 Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutumları

Sevgili Anne-Baba,

“Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları” başlıklı tez çalışmamda sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Sizin de çocuğunuzun sınıfında bulunan görme engelli öğrencilere yönelik görüşleriniz önemlidir. Bu ölçekten elde edilen veriler, sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya katılım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Gülay Çelik

BÖLÜM I

1. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaş: ☐ 25’ten az ☐ 25-35 ☐ 35-45 ☐ 45-55 ☐ 55’ten fazla
3. Eşiyle durumu: ☐ Beraber ☐ Ayrı
4. Kaç çocuğunuz var? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve daha fazla
5. Mesleğiniz: ☐ Çalışmıyor / Ev hanımı
☐ Serbest meslek
☐ İşçi
☐ Devlet memuru
☐ Diğer:
6. Eğitim durumunuz:
☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü
7. Aylık geliriniz:
☐ 0-1000 TL ☐ 1000-2000 TL ☐ 3000-4000 TL ☐ 4000-5000 TL ☐ 5000 TL ve üstü
8. Özel eğitimle ilgili daha önce bir eğitim aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

BÖLÜM II

Lütfen her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.

Yönerge: Aşağıda yer alan maddelere karşısında yer alan derecelerden size en yakın olanı işaretleyerek cevaplayabilirsiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Görme engelli çocuklar için özel okullar olmalıdır.					
2. Görme engelli çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.					
3. Görme engelli çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.					
4. Görme engelli çocuklardan beklenenlerin, normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.					
5. Görme engelli çocuklar genellikle kendilerine benzeyen çocuklarla olmaktan daha mutlu olurlar.					
6. Görme engelli çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.					
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
8. Engelli öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı, ayrıştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.					
9. Engelli öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
10. Normal sınıfta bulunmak, engelli öğrencinin gelişimini hızlandırır.					
11. Engelli öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.					
12. Normal sınıftaki rahatlık, engelli öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
13. Sınıfta engelli bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.					
14. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
16. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.					
17. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından yararlı değildir.					
18. Sınıfta engelli bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.					

Yönerge: Aşağıda yer alan maddelere karşısında yer alan derecelerden size en yakın olanı işaretleyerek cevaplayabilirsiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
19. Engelli öğrenci sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
20. Engelli öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
21. Engelli çocukların, sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.					
22. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, engelli öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.					
23. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim sayesinde, engelli çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.					
24. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, engelli öğrencinin zihinsel gelişimine olumlu katkı sağlar.					
25. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.					
26. Engelli öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler özel eğitim öğretmenleridir.					
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında engelli öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.					
28. Engelli çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.					
29. Engelli öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar engelli öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.					
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.					

EK 2 Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutumları

Sevgili Öğrencim,

“Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları” başlıklı tez çalışmamda sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Sizin de sınıfınızda bulunan görme engelli öğrencilere yönelik görüşleriniz önemlidir. Bu ölçekten elde edilen veriler, sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya katılım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Gülay Çelik

BÖLÜM I

1. Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Sınıf düzeyi: ☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf
3. Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?
☐ Beraber ☐ Ayrı
4. Kaç kardeşsiniz?
☐ tek çocuğum ☐ 1 kardeşim var. ☐ 2 kardeşim var. ☐ 3 ve daha fazla kardeşim var.
5. Özel eğitimle ilgili öğretmenleriniz sizi bilgilendirdi mi?
☐ Evet ☐ Hayır
6. Çevrenizde sınıf arkadaşlarınız dışında görme engeli olan birisi var mı?
☐ Evet ☐ Hayır

BÖLÜM II

Lütfen her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz.

Yönerge: Aşağıda yer alan maddelere karşısında yer alan derecelerden size en yakın olanı işaretleyerek cevaplayabilirsiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Görme engelli öğrencilerin gereksinimi, görme engelliler için açılmış özel bir okulda daha iyi karşılanabilir.					
2. Görme engelli bir öğrenci, gören sınıf arkadaşlarının olduğu sınıflara devam ederek daha iyi bir eğitim alabilir.					
3. Görme engelli öğrencilerin gerektirdiği ilgi, sınıfın uyumunu bozabilir.					
4. Görme engelli bir öğrencinin sınıf arkadaşım olması, onun problemini anlamama yardımcı olabilir.					
5. Görme engelli öğrenciler, onlar için açılmış özel okullarda bizim sınıfımızda olduğundan daha çok şey öğrenebilir.					
6. Görme engelli bir sınıf arkadaşına sahip olmak, beni mutlu etmektedir.					
7. Görme engelli bir öğrenci, sınıfımızda eğitim görmeye devam ederse sorun yaşayabilir.					
8. Görme engelli öğrenciler, sınıfımızda kendisini yalnız hissedebilir.					
9. Sınıfımızda görme engelli bir öğrencinin olmasını isterim.					
10. Görme engeli öğrenciler, sınıfımızda olduğu için problem yaşayabilir.					
11. Bütün görme engelli çocuklar, bizim gibi sınıflarda eğitim görme şansına sahip olmalıdır.					
12. Görme engelli bir öğrenci, en iyi arkadaşlarımdan biri olabilir.					
13. Görme engelli çocuk, sınıfta sorun olabilir.					
14. Görme engelli bir çocukla konuşmak benim için zordur.					
15. Görme engelli bir öğrenci, arkadaşlarımla güzel vakit geçirebilir.					
16. Ders ödevlerinde görme engelli bir öğrenciyle grup olmak, sıkıcı olabilir.					

EK 3 Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin Çocuklarına Karşı Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu

Ebeveyn: Anne () Baba () Akraba ()

Görme Engeli Hakkında Eğitim Alma Durumu: Evet () Hayır ()

Hane Gelir Durumu: 0-1600 () 1601-3200 () 3201-4800 () 4801 ve Üstü

Ebeveyn Eğitim Düzeyi: Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Anne Meslek:

Baba Meslek:

Sorular

1. Çocuğunuz sosyalleşme süreci hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Yönlendirme: ---Mekanlara Erişim; ---Hareket Özgürlüğü; ---Varsa Yaşadığınız Güçlükler

2. Çocuğunuzun görme engelli olması sizi ne şekilde etkiliyor?

Yönlendirme: --- Sosyal Açıdan; --- Psikolojik Açıdan

3. Çocuğunuz için devletin vermiş olduğu eğitim destekleri değerlendirir misiniz?

4.Çocuğunuza okulda verilen eğitim- öğretim sürecini değerlendirir misiniz?

5. Çocuğunuzun eğitimi için gerekli olan malzemeleri sağlıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

a) Evet ise bu konuda aldığınız destek veya yardım var mı? Varsa nelerdir?

6. Çocuğunuzun eğitiminde karşılaştığınız herhangi bir zorluk var mı?

Evet () Hayır ()

a) Varsa bu zorluklar nelerdir?

b) Bu zorlukları aşabiliyor musunuz?

Evet () Hayır ()

c) Evetse ne şekilde aşıyorsunuz?

7. Çocuğunuzun daha iyi eğitim alması için değişmesini ya da olmasını istediğiniz şartlar var mıdır?

Evet () Hayır ()

a) Varsa bunlar nelerdir?

b) Nasıl gerçekleştirilebilir?

8. Eklemek istediğin bir şey var mı?

EK 4 Görme Engelli Öğrencilerin Kaynaştırmaya Eğitimine Ait Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Sınıf Düzeyi:

Görme Engeli Derecesi: Hafif () Orta () Ağır ()

Görme Engeline İlişkin Eğitim Alma Durumu: Evet () Hayır ()

Sorular

1. Okul binasının senin açısından uygun olup olmadığını değerlendirir misin?

Yönlendirme: ---Erişim; ---Hareket Özgürlüğü

2. Ödevlerinde ve sınavlarında hangi materyalleri kullanıyorsun?

Yönlendirme: --- Kabartma/Braille Yazı/Bristol Kâğıt/Çivi Kalem;

---Bilgisayar/Tablet/Telefon;

--- Ses Kayıt Cihazı

--- Braille Daktilo/Braille Kitap/Konuşan Kitap

--- Küptaş/Abaküs/Kabartma Geometrik Şekiller

3. Arkadaşlarınla iletişimin hakkında neler söyleyebilirsin?

a) Yaşadığın olumsuzluklar varsa paylaşır mısın?

4. Öğretmenlerinle iletişimin hakkında neler söyleyebilirsin?

a) Yaşadığın olumsuzluklar varsa paylaşır mısın?

5. Okulda derslerle ilgili bir şey öğrenirken yardım alıyor musun?

a) Kimlerden yardım alıyorsun?

b) Ne şekilde yardımcı oluyorlar?

6. Okulda derslerle ilgili bir şeyler öğrenirken yaşadığın herhangi bir olumsuzluk var mı?

a) Varsa bu olumsuzluklar nelerdir?

b) Olumsuzluklar aşabiliyor musun? Evet () Hayır ()

c) Evetse nasıl aşıyorsun?

7. Okulda dersleri öğrenirken bir şeyleri değiştirecek olsan, neleri değiştirmek isterdin?

8. Eklemek istediğin bir şey var mı?

EK 5 Görme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ait Tutumlarına İlişkin Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu

Branş:

Görme Engeli Hakkında Eğitim Alma Durumu: Evet () Hayır ()

Eğitim Düzeyi: Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Sorular

1. Okulun ve sınıfın fiziksel koşullarını öğrenciniz açısından değerlendirir misiniz?

Yönlendirme: --- Hareket Özgürlüğü; --- Erişim; --- Aydınlatma; --- Sınıf Mevcudu;
--- Oturma Yeri; --- Gürültü; --- Acil Çıkışlar

2. Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

a) Evetse ne şekilde uyguluyorsunuz?

3. Öğrencinizin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yapıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

a) Evetse ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

4. Öğrencinizin bağımsız hareket becerilerini destekleyici etkinlikler yapıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

a) Evetse ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

5. Öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

a) Materyallerin etkililiğini ve yeterliğini değerlendirir misiniz?

6. Öğrenciniz için ek uygulamalar kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

a) Evetse nelerdir?

7. Hangi derslerde ne tür ek uygulamalar kullanılabilir?

Yönlendirme: --- Beden Eğitimi; --- Görsel Sanatlar; --- Matematik; ---Fen

8. Öğrencinizin derse katılımını değerlendirir misiniz?

a) Sorunlar yaşıyor mu?

Evet () Hayır ()

b) Yaşıyorsa bu sorunları nasıl aşmaya çalışıyorsunuz?

9. Öğrencinizin arkadaşlarıyla iletişimini değerlendirir misiniz?

a) Sorunlar Yaşıyor mu?

Evet () Hayır ()

-Evetse ne şekilde aşmaya çalışıyorsunuz?

b) Rehber arkadaş uygulamasını kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

-Evetse ne şekilde kullanıyorsunuz?

10. Öğrencinizin ebeveynleri ile olan iletişimini değerlendirir misiniz?

a) Sorunlar Yaşıyor mu?

Evet () Hayır ()

-Evetse ne şekilde aşmaya çalışıyorsunuz?

b) Ebeveynlerinden sizce ne şekilde destek alıyorlar?

11. Öğrencinizin aldığı eğitimin daha etkili hale gelmesi için değişmesini ya da olmasını istediğiniz durumlar var mı?

Evet () Hayır ()

a) Varsa bunlar nelerdir?

b) Nasıl gerçekleştirilebilir?

12. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..