

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAOKULA DEVAM EDEN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM
DOYUMLARI, AİLE İŞLEVLERİ VE KAYNAŞTIRMA HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nihan ATLAN

Özel Eğitim Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA
2019

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAOKULA DEVAM EDEN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM
DOYUMLARI, AİLE İŞLEVLERİ VE KAYNAŞTIRMA HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Nihan ATLAN

Özel Eğitim Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Emine Nilgün METİN

ANKARA

2019

Ortaokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumları, Aile İşlevleri
ve Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Öğrenci: Nihan ATLAN

Danışman: Prof. Dr. E. Nilgün METİN

İkinci Danışman: -

Bu tez çalışması 05/04/2019 tarihinde jürimiz tarafından "Özel Eğitim Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Figen TURAN

(H.Ü. S.B.F.)

(imza)


Tez Danışmanı:

Prof. Dr. E. Nilgün METİN

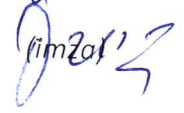
(H.Ü. S.B.F.)

(imza)


Üye:

Doç. Dr. Özcan DOĞAN

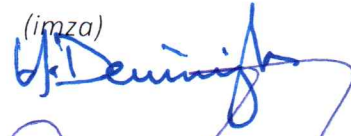
(H.Ü. S.B.F.)

(imza)


Üye:

Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

(H.Ü. S.B.F.)

(imza)


Üye:

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

(A.Ü. E.B.F.)

(imza)


Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

03 Mayıs 2019



Prof. Dr. Diclehan Orhan

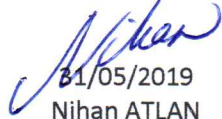
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır. Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.


 01/05/2019
 Nihan ATLAN

1 “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun** önerisi ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanının Prof. Dr. Emine Nilgün METİN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi'ne göre yazıldığını beyan ederim.


(İmza)
Nihan ATLAN

TEŞEKKÜRLER

Tez yazım sürecimde her zaman güleryüzü ve değerli destekleriyle, bilgileriyle yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Emine Nilgün METİN'e; yüksek lisans sürecimin başından sonuna dek maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve hayatımın fon müziği eşime, varlığı ile hayatıma anlam ve amaç katan Özel Hemdem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğrencilerine, ailelerine ve değerli çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Atlan, N. Ortaokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumları, Aile İşlevleri Ve Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019. Bu çalışmanın amacı; kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumları ile, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin işlev düzeylerinin ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin arasındaki ilişki olup olmadığını incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını; Ankara’da kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel, işitsel, bedensel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve aileleri oluşturmaktadır. Çalışmaya 176 öğrenci katılmıştır. 55 zihinsel yetersizlik, 42 bedensel yetersizlik, 46 işitsel yetersizlik ve 33 öğrenme güçlüğü tanılı öğrencinin 91’i kız, 85’i erkektir. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacı tarafından tasarlanan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu kullanılmıştır. Uygulama sonrasında uygun istatistiksel analizler uygulanarak demografik bilgi formundan elde edilen verilerin her birinin öğrencilerin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilişkisi ortaya konmuştur. Buna ek olarak bütün ölçeklerden elde edilen verilerin arasındaki korelasyon saptanmıştır. Çalışma sonucunda yaşam doyumunu yüksek öğrencilerin aile işlev düzeylerinin yüksek olduğu ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklar, yaşam doyumunu, aile işlev düzeyi.

ABSTRACT

Atlan, N. An Investigation of the Family Function Levels, Attitudes Towards Mainstreaming and Life Satisfaction of Mainstream Children's Opinion at Junior High School, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Special Education Program Master Thesis, Ankara, 2019. The aim of this study is to determine family function levels and the attitudes of students to integration on life satisfaction of students with special needs. The participants of the study consist of students with mental, hearing, physical disability and learning difficulties and their families. 176 students participated in the study. 55 students with mental retardation, 42 physical disability, 46 hearing disabilities and 33 learning disabilities are 91 female and 85 male students. The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, Family Assessment Scale and Survey Form of Special Needs Students' Opinion on Mainstreaming were used. After application; while applying appropriate statistical analyzes, each data from the demographic information form's related of the students' life satisfaction, family function levels and attitudes towards inclusion were determined. In addition, the correlation between the data obtained from all scales was determined. At the end of the study, it was found that the students with high life satisfaction had high family functioning levels and their attitudes towards mainstreaming were positive.

Keywords: Mainstreaming, children need special education, life satisfaction, family function.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜRLER	vi
ÖZET	vii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Çalışmanın Amaç ve Önemi	2
1.2.Araştırmanın Temel Amacı	3
1.3.Temel Problem	3
1.4.Alt Problem	4
1.5.Sayıtlılar	4
1.6.Sınırlılıklar	5
2.GENEL BİLGİLER	6
2.1.Özel Gereksinimli Olmak	6
2.1.1.Özel Gereksinim Tanımı	6
2.1.2.Özel Gereksinim Tipleri	8
2.1.3.Araştırma Kapsamında Çalışılan Özel Gereksinim Tipleri	15
2.2.Kaynaştırma	24
2.2.1.Kaynaştırma Tanımı	24
2.2.2.Kaynaştırmanın Temel Unsurları	27
2.2.3.Kaynaştırmanın Yararları	32
2.2.4.Kaynaştırma Tipleri	33
2.2.5.Kaynaştırma Uygulamaları	34
2.2.6.Kaynaştırma Hakkındaki Görüşler	38
2.2.7.Kaynaştırmaya ilişkin Görüşleri Etkileyen Faktörler	42

2.3.Aile İşlevi	45
2.3.1.Aile İşlevi Tanımı	45
2.3.2.Aile İşlev Düzeyini Etkileyen Faktörler	48
2.4.Yaşam Doyumu	53
2.4.1.Yaşam Doyumu Tanımı	53
2.4.2.Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Yaşam Doyumları	55
2.4.3.Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler	55
3.YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Katılımcılar	58
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği	61
3.3.2. Aile Değerlendirme Ölçeği	63
3.3.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu	65
3.3.4. Demografik Bilgi Formu	66
3.4. Veri Toplama İşlemi	66
3.4.1. Veri Toplama İşleminde Yaşanan Güçlükler	67
3.5.Verilerin Analizi	68
4.BULGULAR	70
4.1. Ölçeklerin Tanımlayıcı Bilgilerine İlişkin Bulgular	70
4.2. Araştırmanın Problemlerine İlişkin Bulgular	71
5. TARTIŞMA	89
6.SONUÇ VE ÖNERİLER	96
6.1. Sonuç	96
6.2. Öneriler	98
6.2.1.Özel Eğitim Kurumlarına ve Okullara Yönelik Öneriler	98
6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	99
6.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	100
7.KAYNAKÇA	101

8.EKLER

110

EK-1: Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu

EK-2:Demografik Bilgi Formu

EK-3: Aile Değerlendirme Ölçeği

EK-4: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

EK-5: Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu İzni

EK-6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

9.ÖZGEÇMİŞ

SİMGELER VE KISALTMALAR

ADÖ	Aile Değerlendirme Ölçeği
BE	Fiziksel Engel/Fiziksel Yetersizlik/Bedensel Engel/Bedensel Yetersizlik
ÇBÖYDÖ	Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği
İE	İşitsel Yetersizlik
KAF	Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu
N	Toplam Sayı
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü/Öğrenme Güçlüğü
r	Korelasyon Katsayısı
SS	Standart Sapma
ZE	Zihinsel Engel/Zihinsel Yetersizlik

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Katılımcıların demografik bilgileri.	60
4.1. Çalışmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri.	70
4.2.1. Ölçekler Arası Pearson Korelasyon Matrisi.	72
4.2.1. Ölçekler Arası Pearson Korelasyon Matrisi (Devam).	73
4.2.2. Cinsiyet değişkenine göre ölçeklerin ortalama puanları ve Mann Whitney U testi sonuçları.	76
4.2.3. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları ve F değerleri.	77
4.2.3. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları ve F değerleri (Devam).	78
4.2.2.1. Sınıf düzeyi değişkeni LSD testi sonuçları.	79
4.2.2.1. Sınıf düzeyi değişkeni LSD testi sonuçları (Devam).	80
4.2.4. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının yetersizlik tipi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.	81
4.2.4. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının yetersizlik tipi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.	82
4.2.4.1. Ölçeklerin yetersizlik tipi değişkenine göre LSD testi sonuçları.	83
4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi.	85
4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi (Devam).	86
4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre annenin yaşı, babanın yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi.	87

1.GİRİŞ

Özel eğitim ve kaynaştırma kavramları günümüzde birbirinden ayrı düşünülmeyen iki temel kavram olarak literatürde yer almaktadır. Özel eğitim, gün geçtikçe önemi anlaşılan ve buna yönelik çalışmalar yürütülen bir alan iken; kaynaştırma, özel eğitimin olmazsa olmaz bir unsuru olarak değerlendirilmek ve bu alandaki çalışmalara hız verilmektedir (1-9).

Kaynaştırmanın bu denli önemli olmasının kaynağı, özel gereksinimli öğrenciler için belirlenen temel hedef olan yaşam becerilerini bağımsız olarak gösterebilmenin güçlü bir ayağını oluşturmasıdır. Okul, yaşam becerilerinin öğrenildiği bir yapıyken, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenciler için tam karşılığını bulmaktadır. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla girdikleri etkileşim sonucunda en başta sosyal beceriler olmak üzere, bütün becerilerini toplum içinde göstermeyi öğrenirler. Kaynaştırma eğitimi alan her öğrenci, bağımsız yaşam becerileri konusunda akranlarının performansına daha hızlı yaklaşmakta ve toplumun bir ferdi olma yolunda önemli adımlar atmaktadır (1-4, 7-9).

Kaynaştırma süreci, birçok önemli unsuru içinde barındıran büyük bir yelpazedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci, özel gereksinimli öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren sınıftaki diğer öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, kaynaştırma sınıfı sınıf öğretmeni, kaynaştırma okulu personeli, kaynaştırma okulu yönetimi, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrencinin ek hizmetler aldığı kuruluşlar bu yelpazeyi oluşturur. Literatürde yapılan taramalarda, kaynaştırmanın unsurlarının her birinin ele alındığı çok sayıda araştırma yapılmışken; kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırmaya yönelik algı ve görüşlerinin ele alındığı çalışmalara çok az sayıda rastlanmıştır (10-22).

Her aile normal gelişim gösteren bir çocuğa sahip olacağı varsayımı ile çocuğunu dünyaya getirir. Bu varsayım kimi ailelerde bebeğin doğumu ile benzer bir karşılık bulurken kimi ailelerde gerçekliğe kavuşmamaktadır. Beklenmedik bir durum

olan özel gereksinimli bir bireyin ebeveyni olma durumu, çeşitli psikolojik süreçler sonrasında ailenin işlev düzeyine göre kabul edilen ya da reddedilen bir konu olarak görülmektedir (23-26). Bu kabul süreci aileden aileye farklılık göstermekle birlikte sonrasında varılan nokta da aileden aileye fark gösterebilmektedir. Evde devam eden yaşamsal sistem, ritüeller, düzen, işlev düzeyi ve roller özel gereksinimli bireyin aileye girişinin ardından farklı bir yola girmektedir. Girilen bu yola uyum, seneler alabilmekte ve ilerleyen dönemde yaşanan kaynaştırma sürecini de belirli bir oranda etkilemektedir. Her ailenin yaşam stili ve düşünceleri farklıdır. Özel gereksinimli bireylerin bir ferdi olduğu aileler için de bu durum söz konusudur. Bu farklı oluş, kaynaştırma ve diğer eğitim süreçlerini de etkileyebilir (2, 8, 23-26).

Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmış, aynı zamanda kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin ve aile işlev düzeyinin kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin yaşam doyumuna ile ilişkisi incelenmiştir.

1.1. Çalışmanın Amaç ve Önemi

Kaynaştırma, bahsedilen sebeplerle üzerinde oldukça fazla durulan ve özel gereksinimli öğrencilerin toplumun bir parçası olması yolunda atılan en önemli adım olarak ortaya konan değerli bir sistemdir. Bu sistemin temel taşı olan kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin süreci etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Buna ek olarak kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin aile işlev düzeyinin saptanması ile, kaynaştırma sürecini yaşayan öğrencilerin ailelerinin işlevlerinin kaynaştırma sürecine ve kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin yaşam doyumuna nasıl bir etkide bulunduğu belirlenecektir. Bütün bu çalışmaların sonucunda; temel amacı özel gereksinimli öğrenciye toplumun bir parçası olma fırsatı vermek olan kaynaştırmanın odağında olan özel gereksinimli öğrencilerin, genel

olarak yaşam doyum puanları elde edilmiştir. Bu bulgunun Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırma sistemi ile ilgili düşünmeyi, daha iyi hale getirmek için adımlar atmaya sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç ile hareket edilen çalışma; kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, kaynaştırma sisteminde yer alan bütün öğretmenlerin ve idarecilerin, kaynaştırma sisteminde yer alan bütün ailelerin ve aile fertlerinin yaşadıkları sürecin kaliteli hale gelmesinde bir adım olacaktır. Alınan verilerin çeşitli demografik bilgilere göre karşılaştırılması, bu karşılaştırmalar sonucunda kaynaştırma süreci ile ilgili genel bir bilgi edinilmesi alanyazın açısından oldukça önemli bir durum teşkil etmektedir.

Öte yandan; kaynaştırmanın bütün unsurları ile ilgili çalışmaların yapılıp kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin ihmal edildiği günümüzde, özel gereksinimli öğrencilere ayna tutan bu çalışmanın literatürde az işlenen bir konuya değiniyor olması açısından önemi ayrıdır. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin ve yaşam doyumunun araştırıldığı bu çalışmanın, sonraki dönemde yapılacak olan birçok çalışmaya ilham olacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Temel Amacı

Araştırmanın temel amacı ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini ve aile işlev düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3.Temel Problem

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumları ile, kaynaştırma hakkındaki görüşleri ve aile işlev düzeyleri ile ilişkili midir?

1.4.Alt Problem

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumunu, kaynaştırma hakkındaki görüşleri, aile işlev düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin;

- Cinsiyeti, özel gereksinim tipi, kardeş sayısı, kaynaştırmaya başlama yaşı, sınıf düzeyi, ailedeki doğum sırası,
- Ailesinde başka bir özel gereksinimli bireyin olup olmaması,
- Anne ve babasının eğitim durumu, yaşı, evlilik durumu ve sağlık durumu değişkenleri; ilişkili midir?

1.5.Sayıtlılar

Araştırmaya başlamadan önce şu maddeler kabul edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan her bir özel gereksinimli öğrenci ve ebeveyni, ölçekleri yanıtlarken samimi ve gerçek bilgilerini sunmuşlardır.
2. Araştırma katılımcıları tüm evreni temsil etmektedir.
3. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği, ortaokulda kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumlarını ölçümlemek için yeterlidir.
4. Aile Değerlendirme Ölçeği, ortaokulda kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin işlev düzeylerini ölçümlemek için yeterlidir.
5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu, ortaokulda kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini saptamak için yeterlidir.
6. Demografik Bilgi Formu, çalışmada anlamlı farklılıklar gösterebilecek demografik bilgileri almak için yeterlidir.

1.6.Sınırlılıklar

1. Araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde yaşamakta olan ve çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ve ortaokula devam etmekte olan, erişilebilen zihinsel, bedensel, işitsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileri ve aileleri ile sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları, bu gruba giren özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine genellenebilir.

2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler başta olmak üzere çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal ıktıları algılamada yaşadıkları güçlükler, araştırmacının cevaba müdahale etmeyen yardımları ile giderilmiştir.
3. Araştırmacı tarafından hazırlanılan Kaynaştırma ğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu, uzman görüşleri ve iki zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygulanmasının ardından bu çalışmada kullanılmıştır.
4. Çalışma 2017-2018 Eğitim ğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlıdır.

2.GENEL BİLGİLER

2.1.Özel Gereksinimli Olmak

2.1.1.Özel Gereksinim Tanımı

Özel gereksinim, son yıllarda engelli öğrencileri ifade etmek için kullanılan bir terimdir (26-32). Özel gereksinim ifadesi yüz yıllar içerisinde evrilerek günümüzdeki şeklini almıştır (33, 34).

Yazı öncesi dönemlere ait çeşitli kazılar ve bulgular; özel gereksinimin her dönemde araştırılan bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Milat'tan iki bin yıl öncesinde yazılan Hammurabi Kanunları'nda özel gereksinimin utanılacak bir durum olarak ortaya konduğu, şeytanın bir cezası olarak düşünüldüğü görülmüştür. Bu kanunların üzerinden beş yüz yıl geçtikten sonra, Mısır papirüslerinde bütün farklılıkların vücuttan kaynaklanan bir "hastalık" olduğu fikrinin oluştuğu görülmektedir. Bu "hastalık"ların dini ve tıbbi yollarla tedavi edilmeye çalışıldığı yine aynı kaynaklardan anlaşılmaktadır. O dönemin filozofları Aristotle, Plato gibi isimler engellilerle ilgili olumsuz görüşler sergilemişler ve bunu yazıtlarına da taşımışlardır (33, 34).

Takip eden yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin toplumdan dışlandığı, yok sayıldığı görülmektedir. Hatta, özel gereksinimle doğan bebeklerin, özel gereksinimleri sebebiyle yaşamına son verildiğinden, bu özelliklere sahip birey sayısı toplumda oldukça az olmuştur. Orta Çağ'da, Avicenne ve Mainonides gibi bilim insanları bu dönemde engelin tıbbi boyutu ile ilgilenmişlerdir (33, 34).

Rönesans Dönemi geldiğinde ise Hümanizm'in etkisini göstermesiyle birlikte, özel gereksinimli insanlara bakışta da farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu Hümanizm'in etkisiyle; öğrencilerin her birinin gelişmesi gerektiği, her bir insanın bilgiye ulaşması gerektiği fikri oluşmuştur. Günümüzde de karşılığını bulan bu fikirlerin temelleri bu dönemde atılmıştır. Bu dönemde Paracelsus, akıl hastalığı ile zihinsel yetersizliği birbirinden ayıran bir tanım ortaya koymuştur. Yine bu dönemde Felix Platter isimli bir bilim insanı da zihinsel yetersizliği tanımlayan bir görüş ortaya

koymuştur. Bu gelişmelere karşın Martin Luther King gibi önemli isimlerin özel gereksinimli bireylerle ilgili olumsuz görüşleri, özel gereksinimli öğrencilerin toplumdan izole edilmesine sebep olmuştur (33-35).

17. ve 18. yüzyıllarda özel gereksinimli öğrencilerin daha çok hapisanelerde olduğu, toplumun dışına çıkarıldığı görülmektedir (34). John Locke ve Jean Jacques Rousseau gibi düşünürlerin eğitim konusundaki fikirleri; özel gereksinimli öğrencilere eğitimin verilebilirliği, eğitimde duyuların önemi gibi konulara değinilmesini sağlamıştır. Psikiyatrist Philip Pinel, Paris yakınlarında kurduğu iki merkez ile özel gereksinimli insanlara insani bakım koşulları sunmaya çabalamıştır (33-35).

Özel gereksinimli öğrencilere yeni becerilerin öğretimi, problem davranışlarının söndürülmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almaları gibi konular 19. yüzyılda gündeme gelmiştir. Bu dönemde, döneme özgü üç faktörün etkisiyle hızlı bir şekilde özel gereksinimli bireyler konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu faktörler; gelişen sanayi ile birlikte engelli olma durumunun daha net bir şekilde görülmesi, her alandaki bilimsel çalışmaların hız kazanması ve sosyal vicdanın gelişmesidir. Bu üç faktörün etkisiyle özel gereksinim, üzerinde konuşulan ve çalışmalar yapılan bir alan haline gelmiştir. 1801 yılında özel gereksinimli bireylerin eğitimini konu alan ilk kitap, Jean Gaspard Itard tarafından kaleme alınmıştır. Daha sonrasında bu konuda adımlar hızla atılmaya başlanmıştır (33-35).

20. Yüzyıla gelindiğinde ise dönemin siyasi koşulları (Birinci ve İkinci Dünya Savaşları, ekonomik buhranlar) sebebiyle özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimden çok, özel gereksinimli öğrencilere sunulan bakım tartışma konusu olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin üreme hızını azaltma, üremesine engel olma gibi adımlar atılmıştır. Bu adımlar Avrupa başta olmak üzere bütün dünyada görülmüştür. Bu görüşlere ek olarak bilimsel çalışmalar devam etmiş ve zeka testleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu zeka testleri zihinsel yetersizliğin ortaya konmasını kolaylaştırdığından insanların tanılanması hız kazanmıştır ve bu tanı etiketlenmeye sebep olmuştur (33, 34).

1950'li ve 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulan Sivil Haklar Hareketi, özellikle Afrika kökenli insanların farklı görülmemesi, diğer vatandaşlarla eşit olmaları konusunda fırsatlar sunmuştur. Toplumun özel gereksinimli öğrencilere bakışı da bu hareketle birlikte değişmiştir. Eşit olma fikri ortaya atılmıştır (35).

20. Yüzyılın ikinci yarısında ise özel eğitim hizmetlerinin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin o dönemdeki Başkanı Clinton'ın 1997 yılında yaptığı konuşmada şu cümleyi kurmuştur:

“Amerika halkına sesleniyoruz, hepinizi engelleyen cehalet ve önyargılarınızı alt edene kadar dinlenmeyeceğiz (35).”

Bu gelişmeler sonucu, yoğun olarak tartışılan konu, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı okula gitmelerinin gerekliliği olmuştur. O dönemden bu döneme gelene dek kaynaştırma kavramı ve bütünleştirme kavramı ortaya atılmış ve üzerinde çalışmalar hızla sürdürülmüştür (34, 35).

Bütün bu ilerlemeler olurken özel gereksinime dair çeşitli terimler kullanılmıştır: Cadı, büyülenmiş, idiot, mongol, sakat gibi. Bu ifadeler; günümüze önce engel, ardından yetersizlik olarak evrilmiştir. Zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği gibi ifadeler olarak kullanılmaktadır. Dönemimizde bütün yetersizlik gruplarını da içine alacak şekilde “özel gereksinim” ifadesi kullanılmaktadır (34). Bu ifadelerin kullanıldığı birçok çalışma literatürde görülmektedir (26-33, 35, 36,).

2.1.2.Özel Gereksinim Tipleri

Özel gereksinimli olma durumu birçok farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları; özel gereksinimin şiddeti, özel gereksinimli bireyin eğitim alabilme durumu, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaç duyduğu temel alanlar gibi konular belirlemektedir (34, 37-40).

Özel gereksinimin şiddetine göre bu durum dört ana gruba ayrılmıştır: Hafif, orta, ağır ve çok ağır. Hafif düzeyde özel gereksinimi olan bireyler toplumda en sık karşılaşılan bireylerdir (34, 37).

Özel gereksinimli bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları alanlara göre gereksinimlerini gruplandırma ise günümüzde en yaygın olarak kullanılan gruplandırma şeklidir. Bu grupları şöyle sıralayabiliriz: Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitsel Yetersizlik, Fiziksel Yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Üstün Yetenek ve bütün bu grupların birkaçının bir arada görüldüğü Çoklu Yetersizlik (33, 34, 41, 42).

Görme Yetersizliği

Bu konuda bir yasal bir de eğitsel tanım söz konusudur. Yasal tanımda bireylerin görme yeteneklerinin 1/10'ine sahip olmaları durumu körlük; bireylerin görme yeteneklerinin 2/7'sine sahip olma durumu ise az görme olarak sunulmuştur. Burada bireyin görme becerisinden ne kadar yararlanabileceğini, sadece görme keskinliğine göre ifade etmek tanımı sınırlandırmaktadır (41). Eğitsel tanıma göre görme yetersizliği iki gruba ayrılır. Birincisi olan "körlük"; görme yeteneğinin ağır şekilde yitilmesi sebebiyle dokunsal olarak eğitim alabilecek öğrencilerde görülen durumdur. İkincisi ise "az görmek"; büyük puntolarla yazılan yazıları görebilecek kadar görme yeteneği olan öğrencilerde görülen durumdur (41,42).

Görme yetersizliğinin sebepleri; genetik yatkınlık, annenin hamilelik sırasında geçirdiği hastalıklar, erken doğum sırasında sunulan oksijen desteğinin göze zarar vermesi, doğum esnasında zorlanan görme organları, doğum sonrasında yaşanan ve gözü de içine alan fiziksel travmalar olabilmektedir (41). Görme yetersizliğine sebep olan bazı göz hastalıkları da söz konusudur. Bu hastalıklar; albinizm, gözbebeği beyazlığı, katarakt, tümörler, enfeksiyon ve iltihabi durumlar, gelişimsel bozukluklar, doğuştan göz içi basınç yüksekliği, nistagmus, göz tembelliği, strabismus, prematüre retinopisi, gece körlüğüdür (42).

Görme yetersizliğine sahip özel gereksinimli bireyler, görme kaybının miktarına ve hasar bulunan göz bölgesine göre eğitim verilerek bağımsız yaşam becerilerini elde edebilirler, toplumsal yaşamda uyum içerisinde yaşayabilirler. Alınan bireyselleştirilmiş eğitime ek olarak kaynaştırma ortamından, gerekli uyarlamalar yapıldığında, başarı ile yararlanabilmektedirler (41, 42).

Bu bireylerin ortak özellikleri; duyu-motor becerilerin gelişiminde gecikme, erken dönem görme kaybı olduğunda bilişsel bilgi toplamada güçlük yaşama, normal zeka puanı ve zihinsel güç, erken dönemlerde ekolalik konuşma, sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürmede güçlüklerdir (42).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm Spektrum Bozukluğu, Yaygın Gelişimsel Bozukluk ile eşanlamlıdır (9, 43, 44). Bu spektrum bozukluğu, altında dört farklı yetersizlikler bulunan bir şemsiyedir. Bu bozukluklar: Otizm, Asperger Sendromu, Atipik Otizm ve Çocukluk Dezentografik Bozukluğudur (9, 43, 44).

Literatürde birçok farklı otizm spektrum bozukluğu tanımı vardır. Bunlar:

- Çoğunlukla yaşamın ilk üç yılında fark edilen, her kültürde, dünyanın her yerinde görülen ve erkeklerde kızlara oranla daha yaygın olan bir gelişim bozukluğudur (43).
- Erken çocuklukta sosyal beceri, dil gelişimi ve davranış alanında uygun gelişmeme veya kaybın olduğu bir grup psikiyatrik bozukluktur (45).
- İleri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizliktir (44).

Psikiyatrik kaynaklarda, OSB olan öğrenciler, zeka puanına göre iki bölümde incelenmektedir: Zeka puanı 70-85 puandan yüksek olanlar için “yüksek fonksiyonlu otizm”, düşük olanlar için ise “düşük fonksiyonlu otizm”dir (45, 46).

OSB’ye neden olan etmenler henüz bilimsel olarak ortaya konmamıştır. Ancak genetik faktörler, beyinde oluşan hasar ya da zehirli kimyasal maddelere maruz kalma gibi sebepler olabileceği ile ilgili bulgular vardır (43-45). Önceki yıllarda ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarında çok görüldüğü ve sebebinin de bu durum olduğu

yargısı, geçerliğini çeşitli bulgular sonucunda yitirmiştir (45). Bu bulgular net bir neden ortaya koymadığı için önleyici hizmetler sunulamamaktadır (43).

Asperger Sendromu; otizmden daha hafif seyreden ve iletişim sorunlarının daha az olduğu OSB alanıdır (44-45). Atipik Otizm; bir diğer adıyla “Başka Türli Sınıflandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk”, otizmin bazı özelliklerinin olduğu ve bazı özelliklerinin olmadığı durumlarda kullanılan bir tanımdır (44). Bu tanının konulabilmesi için çeşitli kriterler söz konusudur: Üç yaşından önce ortaya çıkmamış olma. Otizmin 12 tanı kriterinden en az altı belirtiyeye sahip olmama. Otizme özgü özellikleri tam anlamıyla göstermeme (9, 44, 45). Çocukluk Dezentegrafik Bozukluğu; iki yaştan sonra yıkıcı belirtileri başlayan ve önceden edinilen becerilerin hızla kaybedilmesine sebep olan bir OSB’dir. Becerilerini kaybeden öğrenci hızla ağır düzey otizm belirtileri göstermektedir (44, 45, 47).

OSB tanısı almış bireylerin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Sosyal etkileşim için gerekli olan iletişim becerileri sınırlıdır, yaşlarına uygun akran ilişkileri geliştiremezler, başkalarıyla bilgi ve duygu paylaşımında bulunmazlar, sosyal ve duygusal davranışları sınırlıdır, dil gelişiminde gecikme söz konusudur, karşılıklı konuşmada zorlanırlar, tekrarlanan bir dil kullanırlar, oyunları gelişim düzeylerine uygun değildir, yoğun ve sıra dışı ilgileri vardır, rutinlerinde ısrarcıdırlar, kendini uyaran ve yineleyen davranışları vardır, nesnelere işlevsel olmayan bir ilişki içindedirler (43).

Dil ve Konuşma Bozukluğu

Amerikan Konuşma Dil-İşitme Birliği (ASHA) dil ve konuşma bozukluklarını şu şekilde tanımlar:

“Dil bozukluğu, anlama ve/veya konuşma, yazma ve diğer sembol sistemlerinin hasarlanmış kullanımınıdır. Bu tür bozukluk dilin biçiminin, dilin içeriğinin, ve/veya dilin iletişimdeki işlevinin hasarlanmasını içerir (48).”

Dil ve konuşma bozukluğunun sebepleri henüz tam olarak açıklanamamıştır (48). Beyin gelişimindeki bozukluklar, hormonal veya genetik aykırılıklar üzerinde durulmaktadır (46, 49).

Dil ve konuşma bozukluğunun dört tipi vardır. Bunlar; alıcı dilde bozukluk, ifade edici dilde bozukluk, sesbilgisel tipte bozukluk ve karma tipte dil bozukluğudur. Alıcı dilde bozukluk alıcı dil süreçlerinde yaşanan güçlükleri içermektedir. İfade edici dilde bozukluk; dilin ifade edici dil becerilerinde sınırlı olarak kullanılması durumudur. Sesbilgisel tipte bozukluk; dili öğrenirken ana dile dair seslerin beyinde yanlış kodlanmasıdır. Karma tipte dil bozukluğu ise dilin birden çok ögesinde yaşanan bozukluklardır (48-49).

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin özellikleri: Erken yaşta dili anlamaya dair güçlükler, söz dizimi bozuklukları olan cümleler kurma, birkaç genel sözcüğün fazlaca kullanımı, dil kurallarını öğrenmede yetersizlik, dilin öğelerini farklı bağlamlarda öğrenmede ve kullanmada yetersizlik, dilin beş bileşeninde de yaşanan gelişim bozuklukları, pragmatik dil gelişiminde sıklıkla normal gelişim gösteren öğrencilerle paralellik, ağır dil ve konuşma problemi olan öğrencilerde öğrenme güçlükleri, yaşanan kendini ifade etme sorununa bağlı olarak davranış problemleri (46, 48, 49).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği ataklık ve dürtüselliğin eşlik ettiği, aşırı hareketli davranışların gözlemlendiği, görevleri sürdürme ve tamamlamada sınırlılıklar oluşturan gelişimsel bir bozukluktur. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun iki alt tipi mevcuttur. Bunlar; dikkatsizliğin önde geldiği tip, aşırı hareketlilik/dürtüselliğin önde geldiği tiptir (50).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun nedenleri arasında genetik nedenler, beyinde yapısal işlev farklılıkları, çevresel etmenler söz konusudur. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin bazı temel özellikleri vardır. Bunlar; algılamada çeşitli güçlükler, görme alanında meydana gelen sorunlar,

işitme duyusundaki sorunlar, bütünleme bozukluğu, bellek sorunları, davranışsal bozukluklar ve iletişimsel sorunlardır (50).

Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu

Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu üzerinde uzlaşmaya varılan bir tanımdan söz edilememektedir (51, 52). Bu durumun sebepleri; istendik davranışların kültürler arasında farklılık gösteriyor olması, normal davranışın net bir tanımının olmayışı, birçok kuramcının bu konuya kendi pencerelerinden bakması ve eşlik eden yetersizliklerdir (51). Buna karşın psikiyatri temelli kaynaklarda Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu geçici işlev kaybına neden olabilen ruhsal hastalık olarak belirtilmektedir (45).

Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu'nun en belirgin sebebi yaşam durumlarının birçok alanında fazla zorlanımıdır (53). Bu zorlanımın niteliği, öğrencinin bu bozukluğa yatkınlığı ve söz konusu zorlanımı, öğrencinin bilinç seviyesinde anlamlandırma durumu Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu'nun oluşmasını sağlamaktadır (51, 53). Bütün kültürlerin alt gruplarında, evrensel olarak görülmektedir (53, 54)

Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Bozukluğu olan öğrenciler genellikle birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Buna karşın birçok alanda da ortak özellikler gösterdikleri literatürde vurgulanmaktadır (51, 55, 56). Bu ortak özellikler yapılan literatür taramasında şu şekilde tespit edilmiştir: Akademik etkinliklerden yararlanamama, olumlu iletişim geliştirememe, sosyal durumlara kabul edilebilir bir tepki verememe, mutlu ve mutsuz olma ruh halini aşırı yaşama, tıbbi alt yapısı olmayan yorgunluk şikayeti, nedeni olmayan bedensel yorgunluklar, zihinsel performans sonuçlarıyla yordanamayan akademik başarısızlıklar, dışarıdan kolaylıkla gözlenebilen hareketli, saldırgan, inatçı, kaygılı ve kızgın olma durumlarının yoğun olması (51, 52, 55, 56).

Çoklu Yetersizlik

Öğrenme becerilerinde, özbakım ve toplumsal becerilerde ve/veya duygusal gelişimde yaşlılarından önemli derecede geri olma durumudur. Çoklu yetersizliğin sebepleri; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olarak incelenmektedir. Doğum öncesinde; anneden ve babadan geçen genetik bozukluklar, döllenme sonrasında ya da sırasında ortaya çıkan kromozom anomalileri, annenin geçirdiği hastalıklar, hamilelikte alkol ya da buna benzer madde tüketimi, yetersiz beslenme gibi sebeplerdir. Doğum sırasında; erken doğum ya da doğum esnasında oksijensiz kalma gibi durumlar çoklu yetersizliğe sebep olmaktadır. Doğum sonrasında; kazalar, beyni etkileyen hastalıklar, yetersiz beslenme, zehirlenme gibi durumlar çoklu yetersizlik sebepleridir (57).

Çoklu yetersizlik gösteren bireylerin özellikleri ise şu şekilde literatürde yerini bulmaktadır: Dikkat yöneltmede güçlük çekerler, bellek problemleri sebebiyle çok fazla tekrara ihtiyaç duyarlar, gözleyerek öğrenme süreçlerinde var olan yetersizlik durumuna göre güçlükler yaşayabilirler. Günlük yaşam ve özbakım becerilerinde, var olan yetersizlikten etkilenme şiddeti ve yetersizlik tipine göre güçlükler yaşarlar, kişiler arası ilişkileri kurma ve sürdürmede sınırlılıkları vardır, cinsel yaşamlarında var olan yetersizlikleri güdülerini azaltmaz ancak bu becerileri sergileme durumları zorlaşır, ileri düzeyde davranış sorunları söz konusudur. Sıklıkla görme ve işitme gibi duysal problemleri söz konusu olmaktadır, çoklu yetersizliklerde havale sıklıkla görülen bir durumdur, kasılmalar, kalp-damar bozuklukları, solunum bozuklukları, beslenme bozuklukları ve büyüme bozuklukları görülebilmektedir (57).

Üstün Yetenek

Üstün yetenek kavramı, Türkiye’de, üstün zekaya eşlik eden bir yeteneğin de olması durumunda kullanılır. Türkiye dışındaki ülkelerde ise “üstün yetenekli ve zekalı çocuklar” kavramı ve bu tanımdan ayrı olarak “üstün zeka” tanımları söz konusudur. Üstün zeka; zeka testlerinde ortalamadan en az iki standart sapmanın üstünde puan alan bireyler için kullanılmaktadır ve üstün zekalı ve yetenekli bireyler ise zeka ve/veya diğer yetenek alanlarında ileri gelişim gösteren bireylerdir (58, 59).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı tanım zeka bölümüne vurgu yapar ve üstün yetenek tanısı için çeşitli ölçeklerde 130 ve üstü puan alma kriterini sunar (60). Üstün Yeteneğin sebepleri diğer özel gereksinimlerde olduğu gibi genetik ve çevresel faktörler olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır (59).

Üstün Yetenekli bireylerin özellikleri: Öğrenmeleri hızlı ve normal gelişen akranlarına göre farklıdır. Sinir sistemleri duyarlı bir yapıdadır. Duyuları ve algıları keskindir. Kendilerinden büyük bireylerle iletişim kurma eğilimdedirler. Espri yetenekleri gelişmiştir. Bağımsız olma özellikleri gösterirler. Mükemmeliyetçidirler. Özgüvenleri yüksektir. Keskin adalet duygusuna sahiptirler. Düşünceleri akıcıdır. Doğumdan itibaren dikkat süreleri yaşitlarından ilerdedir (58, 59).

2.1.3.Araştırma Kapsamında Çalışılan Özel Gereksinim Tipleri

Zihinsel Yetersizlik

Özel gereksinimli öğrenciler arasında sık karşılaşılan yetersizlik tiplerinden biri zihinsel yetersizliktir (37, 61). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumda görülme sıklığı %2,3 civarındadır (63). Buna karşın yapılan ilk tanımlama denemesi milattan önce 400'lü yıllarda Hipokrat tarafından yapılan zihinsel yetersizlik; on altı yüz yıl boyunca net bir tanım alamamıştır (34).

Zeka; bireylerin belirli bir toplum içinde bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürmek için gerekli olan becerilerin örüntüsüdür. Zihinsel yetersizlik ise psikiyatri temelli kaynaklarda, toplumsal uyumu içeren davranışlardaki bozuklukların eşlik ettiği ortalamanın altında olan zeka işlevi şeklinde tanımlanmaktadır (45). Amerikan Zeka Geriliği Birliği 2002 yılında yayınladığı genelge ile zihinsel yetersizlik kavramını tanımlanmıştır:

“Zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve uygulama becerilerinde kendini gösteren uyumsal becerilerin her ikisinde de anlamlı sınırlılıklardır. Bu sınırlı durum on sekiz yaşından önce başlar (61).”

Tanımdan yola çıkarak, uygulamalar için yol gösterici nitelikte olan beş varsayıma ulaşılmaktadır. Varsayımların ilki; öğrencinin sergilediği becerilerdeki sınırlılıklar, yaşadığı toplumun içerisinde değerlendirilmelidir (34, 37). Örneğin metro olmayan bir şehirde yaşayan bir birey için metro kullanımını bilmemek bir zihinsel yetersizlik belirtisi olmayacaktır. İkinci varsayım; yapılacak değerlendirmenin geçerli olması için bütün gelişim alanlarını içine alan bir değerlendirme yapılmalıdır (34, 37). Örneğin zihinsel yetersizlik şüphesi ile gelen bir bireyin sadece bilişsel becerilerini değil; dil ve konuşma, toplumsal yaşam, özbakım gibi bütün beceri alanlarındaki performansı değerlendirilmelidir. Üçüncü varsayım; birey sınırlı olduğu alanlara ek olarak güçlü olduğu alanlara da sahiptir (34, 37). Örneğin zihinsel yetersizliği olan bir birey fermuar çekmede güçlük yaşayabilir ancak dikiş dikme becerisinde başarılı olabilir. Varsayımların dördüncüsü; destek eğitim verebilmek için sınırlılıkların belirlenmesi gerekmektedir (34, 37). Son varsayım ise; belirli bir süre destek eğitim alan öğrenci bağımsız yaşam becerilerinde ilerleme gösterecektir (37).

Psikolojik sınıflandırma: Zihinsel yetersizlik sıklıkla zeka bölümüne göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, orta düzeyde zihinsel yetersizlik, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olarak yapılır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin zeka bölümleri 70 ile 50 arasındadır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zeka puanları 50 ile 40 arasındadır. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zeka puanları ise 40 ve 20 arasındadır. Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğin zeka puanı ise 20 ve 20'nin altındadır (34, 37, 61).

Eğitsel sınıflandırma: Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim alabilme durumuna göre iki farklı grupta sınıflandırılır: Eğitilebilirler ve öğretilenler. Eğitilebilir olan özel gereksinimli bireyler okuma-yazma, matematik gibi ileri düzey becerileri öğrenebilecek bireylerdir. Öğretilen özel gereksinimli bireyler ise temel yaşam becerilerini, temel özbakım becerilerini öğrenebilecek durumda olan bireylerdir. Şiddetine göre gruplandırılmayla kıyaslanacak olursa; eğitilebilir bireyler hafif ve orta grubunda yer alırken; öğretilen bireyler ağır ve çok ağır grubunda yer alırlar (34, 37).

Bu sınıflandırmaya alternatif olarak gereksinim duyulan hizmetin sunum şekline göre bir sınıflandırma yapılmaktadır. Aralıklı desteğe ihtiyaç duyulan zihinsel yetersizlik, sınırlı desteğe ihtiyaç duyulan zihinsel yetersizlik, yoğun desteğe ihtiyaç duyulan zihinsel yetersizlik, yaygın desteğe ihtiyaç duyulan zihinsel yetersizlik bu sınıflandırmanın gruplarıdır (34, 37, 61).

Türkiye’de zihinsel yetersizlik zeka bölümüne göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, orta düzeyde zihinsel yetersizlik, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik (60). Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik; zihinsel yetersizliği olan bireyin kendine özel düzenlemelerle birlikte destek eğitim hizmetleri alabileceği seviyede olduğunu belirtir. Orta düzeyde zihinsel yetersizlik; temel becerilerde yoğun bireysel eğitim alması gerektiği durumu belirtir. Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik; bireyin yaşam boyu devam edecek olan yoğun bireysel eğitime ihtiyacı olduğunu belirtir. Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik; temel yaşam becerilerini edinmemesi sebebiyle bireyin yaşam boyu bakım ve gözetim altında tutulması gerektiğini belirtir (60).

Zihinsel yetersizliğin sebepleri doğum öncesi, doğum sırası ve sonrası olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir. Doğum öncesi nedenler; genetik bozukluklar, kalıttan gelen bozukluklar, kromozom sapmaları, annenin geçirdiği hastalıklar olarak görülmektedir. Doğum sırasında oluşan nedenler; erken doğum, doğum sırasında oksijensiz kalma olarak görülmektedir. Doğum sonrası nedenler; yaralanma, zehirlenme, travma, beslenme bozuklukları ve ihmal olarak belirtilmektedir (34, 37, 61).

Zihinsel yetersizliğin önlenmesi için Luckasson ve arkadaşları üç düzey önleyici müdahale önermiştir: Birincil düzey önlemede, bireylerin zihinsel yetersizliğe sebep olabilecekleri durumları sağıltmak hedeflenmektedir. Annenin madde bağımlısı olmasını engellemek buna örnek olarak verilebilir. İkincil düzey önlemede; zihinsel yetersizliğe sebep olan mevcut durum üzerinden bir sağıltım uygulanmaktadır. Örneğin fenilketonurya hastası bir bebeğin bu hastalığa uygun beslenmesinin sağlanması ikincil düzeyde bir önleyici müdahaledir. Üçüncül düzey önleme; tanılama sonrası ilerleyen dönemlerde oluşabilecek ikincil durumları önleme

çalışmalarını içerir. Örneğin dil ve konuşma güçlüğü tanısı alan bir öğrencinin, ilerleyen dönemde psikolojik bir sorun yaşamaması için erken yaşlardan desteklenmesi bu düzeyde müdahaleye örnek olarak verilebilir(61).

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin gelişim özellikleri literatürde şu şekilde yer almaktadır: Akranları ile paralel olan gelişim ihtiyaçları; zihinsel, dil, motor ve sosyal gelişimde farklılık göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak daha sınırlı ve daha yavaş ritimle gelişim göstermekle birlikte farklı gelişim alanlarında farklı seviyelerde gelişim sergilemektedirler. Bu durum literatürde “uyumsuz gelişme” olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kendi aralarında da gelişim olarak farklılık gösterdiklerinden bireysel ve gelişimsel değerlendirme önem kazanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel gelişimlerinde sıklıkla normal gelişim gösteren bireylerle paralellikler görülür. Genetik nedenlerle oluşan zihinsel yetersizlikte genel görünüş farklılıkları dışında herhangi bir farklılık gözlenmez. Yetersiz beslenme ya da ihmal olmadığı sürece fiziksel gelişimleri normal seyretmektedir. Motor gelişimlerinde normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sırayı takip ederler ancak burada yetersizliğin şiddetine ve tipine göre gelişim hızı farklılık gösterebilmektedir. Sıklıkla kaslarda hipotonia söz konusudur. Genellikle yaşamlarının ilk yıllarında yavaş bir motor gelişim göstermektedirler. Bu yavaşlık sonraki yıllarda kazanılması beklenen becerileri de etkilemektedir. Bu nedenle erken dönemlerde verilecek motor gelişim desteği ile bu becerilerin edinimi sağlanabilmektedir. Sosyal-duygusal ve kişilik gelişimleri sıklıkla zihinsel gelişimlerinden daha önde seyretmektedir. Normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldıklarında akranları ile uygun davranışlar göstererek hareket ettikleri görülmüştür. Dil becerilerinde yaşanan sınırlılık sebebiyle duygu ve düşünce ifade etme ve algılamada farklılıkları olabilir. Toplumsal uyum becerileri ise bireylerin özel gereksiniminin şiddetine göre farklılık göstermektedir (63). Dil ve konuşma becerilerinin gelişimi, zihinsel becerilerin gelişimi ile paralel olduğundan akranlarıyla ciddi farklılıklar görülür. Hipotonia sebebiyle konuşma kaslarının kullanımında güçlükler, ifade edici dilde sınırlılık, alıcı dilde gecikme gibi konular sıklıkla görülmektedir. Zihinsel gelişim basamaklarında ilerleme akranlarıyla aynı gelişim

basamaklarını izleyerek devam etse de, özel gereksinimli öğrenci zihinsel performansı sebebiyle oldukça yavaş ilerlemektedir. Destekle öğrenme ve destekle genelleme gereksinimi içerisindedirler. Dikkat, bellek, genelleme, anlamlandırma, günlük yaşamda kullanma gibi becerilerde sınırlılıkları söz konusudur (34, 37, 63).

Fiziksel/Bedensel Yetersizlik

Ortalama düzeyde devinimsel işlevde bulunmaya engel olan yetersizliktir. Bedensel yetersizliği olan bireyler, duyuşal olmayan bedensel yetersizlikleri, öğrenme süreçlerine olumsuz etki eden bireylerdir (64).

Diğer yetersizlik alanlarında olduğu gibi bedensel yetersizliği sınıflandırırken yetersizliğin şiddeti, yetersizliğin oluştuğu bölge ve yetersizliğin nedenleri ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu sınıflandırma eğitim sürecini olumlu yönde etkilemektedir (65).

Bedensel yetersizliği olan bireyler; ortopedik yetersizliği olan ve süreğen hastalığı olan olarak iki grupta incelenir (64, 65). Ortopedik yetersizlik terimi, genellikle sonradan edinilen yetersizlikler için kullanılmaktadır. Süreğen hastalıklar ise sıklıkla doğum ile birlikte gelen yetersizliklerdir (64, 65).

Bedensel yetersizliğin sebepleri; nörolojik ve ortopedik sebepler ve süreğen hastalıklardır. Nörolojik olarak fiziksel yetersizliğe sahip olan bireylerde; beyin ya da omurilik gelişimini tamamlanmamış olabilir, beyin ya da omurilikte herhangi bir anomali meydana gelmiş olabilir. Ortopedik nedenler ise eklem, kas, kemik gelişiminde meydana gelen bozukluklardır. Bu vücut bölümlerinin hasar alması da söz konusu neden grubuna dahil edilebilir. Süreğen hastalığa bağlı nedenler kanser, tüberküloz gibi hastalıkların vücutta oluşturduğu etkilerdir (64, 65). Bedensel yetersizliğin toplumdaki yaygınlığı %0,1 ile %3 arasında değişiklik göstermektedir (66).

Bedensel yetersizliğe sahip öğrencilerin özellikleri; farklı görüntüleri ve kullandıkları cihazlar sebebiyle uyum sorunları vardır, bu uyum sorunları bedensel yetersizliği olan bireylerden değil toplumun bu duruma ayak uyduramamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenme üzerinde etkisi olan bedensel yetersizlikler, bireylerde öğrenmeyi güçleştirdiği için gecikmiş bilişsel beceriler söz konusu olabilmektedir. Beyinde oluşan zedelenmeler sıklıkla işitme ve görme yetersizliğini de beraberinde

getirmektedir. Bu durum öğrenme yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Beyni hasar görmeyen bireylerde normal zihinsel performans görülmektedir. Kas eşgüdümü zayıflığı, anormal devinsel örgütlenme, uzuvların tamamının ya da bir bölümünün olmaması gibi bedensel özellikleri vardır (64, 65). Konuşma organlarını etkileyen bir inme söz konusu olduğunda dil ve iletişim becerilerinde sınırlılık söz konusu olmaktadır. Bu sınırlılık sosyal becerileri de etkilemektedir (46, 64, 65). Etkilenen sosyal beceriler, sosyal gelişimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Günlük yaşam etkinlikleri, bedensel yetersizliğin şiddetine göre gecikebilmektedir. Gerekli destek hizmetlerle ve cihazlarla bağımsızlaşma sağlanabilmektedir (64, 65).

Bedensel yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri ile ilgili literatürde tarama yapıldığında görülen ilk nokta bedensel yetersizliğe sıklıkla zihinsel yetersizlik, epilepsi, duyuvarın herhangi birinde yetersizlik, beslenme ve motor bozuklukların eşlik etmesidir. Eşlik eden bu durumlar gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bedensel yetersizliği olan bireylerde sıklıkla iştahsızlık olduğu gözlemlendiğinden yetersiz beslenme söz konusudur. Bu da fiziksel, zihinsel ve dil-konuşma becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Epilepsi eşlik eden öğrencilerde dikkat, bellek konularında akranlarından farklılıklar söz konusudur (66).

İşitme Yetersizliği

İşitme yetersizliğin tanımı yetersizliğin derecesine, işitme kaybının olduğu yaşa ve kaybın oluştuğu algı bölgesine göre yapılmaktadır (39, 67). İşitme yetersizliği; hafiften ağıra kadar sıralanabilen ve bütün şiddetteki işitme kayıplarını içine alan bir yetersizlik alanıdır. İşitme kaybının derecesine göre; “işitme yetersizliği olan öğrenci”, “sağır birey” ve “ağır işiten birey” olmak üzere üç tanım görülmektedir. Sağır birey; işitme cihazı olsun ya da olmasın dil ve konuşma becerilerini kullanmasına engel olacak şekilde işitme duyusu engellenen kişilerdir. Brill ve arkadaşlarına göre ağır işiten bireyler, dil ve konuşma becerilerine ilişkin bilgi ve becerilerini sadece cihazla kazanabilen bireylerdir (38).

İşitme kaybının oluştuğu yere göre dört farklı sınıflandırma ve tanım vardır. “İletimsel işitme kaybı”; dış ya da orta kulakta meydana gelen işlev kaybından

kaynaklanan bir işitme yetersizliğidir. “Duyusal-sinirsel işitme kaybı”; iç kulaktaki salyangozda ya da kulaktan beyne giden sinirlerde oluşan hasar sonucu meydana gelen işitme yetersizliğidir. “Karışık tip işitme kaybı”; iletimsel ve duyusal işitme kaybının bir arada görülmesi ile oluşan işitme yetersizliğidir. “Merkezi işitme kaybı”; beyindeki işitmeden sorumlu merkezde meydana gelen bir bozuklukla oluşan işitme yetersizliğidir (38, 67).

İşitme yetersizliğinin, farklı şiddetlerde olmak üzere, yaygınlığı %0,1 olarak tespit edilmiştir. İşitme yetersizliğine sahip bireylerin gelişimleri: Sıklıkla normal işiten bireylere göre kelime edinimlerinde yavaş ilerleme görülmektedir. Somut anlamlı kelimeleri daha çabuk ve kolay öğrenmektedirler. Daha kısa ve basit cümle yapısını daha uzun süre kullanırlar. Motor gelişimleri, eğer ikinci bir yetersizlikleri yoksa, sıklıkla normal gelişim gösteren öğrencilerle paraleldir. İşitme engelinin olduğu kulak bölgesine göre denge, el-göz koordinasyonu gibi becerilerin gecikmesi görülebilmektedir. Zihinsel gelişimleri, işitme yetersizliğinin oluşma şekline göre bireylerin edindiği işitsel uyarılara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle okul başarısı daha zayıftır. Düşünme, karar verme, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi becerileri gecikme göstermektedir. Sosyal-duygusal gelişim basamakları yaşanan yetersizliğin bireysel yaşantılarını etkileme durumuna göre farklılık göstermektedir. Sıklıkla yalnızlık, mutsuzluk duyguları görülebilmektedir. İleri düzeyde işitme yetersizliği olan bireylerin yaşadığı gelişim geriliği hafif düzeyde işitme yetersizliği olan bireylere göre daha fazladır (68).

İşitme yetersizliği olan bireylerin ortak özellikleri: Çoğunlukla normal zihinsel gelişime ve ortalama zeka puanına sahiptirler (38, 67, 68). Dil ve konuşma becerilerinde dilin temeli olan alıcı dil becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle ifade edici dil ve alıcı dil becerileri çoğunlukla yaşlılarından geride kalmaktadır (38, 39, 67). Dil becerilerinde yaşadıkları sorunlar, sosyal ve toplumsal becerilerde de sıklıkla sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Buna ek olarak işitme cihazı kullanan bireylerde etiketlenme ve sosyal izolasyon da görülmektedir (39, 67). İşitme yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırma uygulamalarında kendilerine kolay yer

bulabilen grubu oluşturmaktadırlar. Sınıflarda yapılan uyarlamalar ve bireysel destek eğitim ile kaynaştırma sürecinden iyi şekilde yararlanmaktadırlar (67).

Özel Öğrenme Güçlüğü

Bu özel gereksinim alanının tanımı tıp, eğitim ve psikoloji bilimlerindeki araştırmalardan etkilenmektedir. İlk tanımlar nörolojik kökenliyen günümüze geldikçe daha çok bilişsel, eğitim odaklı tanımlar alanyazında yer bulmaktadır. Birçok tanımın söz konusu olduğu alanyazında, bu tanımların vurguladıkları ortak noktalar vardır: Zihinsel performansın yordamadığı akademik başarısızlık, temel bilişsel becerilerde yetersizlik, beyindeki öğrenme alanlarında dengeli olmayan büyümeler, merkezi sinir sisteminde meydana gelen bozukluklar, eşlik eden herhangi bir engelin olmaması. Tanımların vurguladıkları noktalardan yola çıkarak özel öğrenme güçlüğü; herhangi bir yetersizlik alanının eşlik etmediği, beyindeki öğrenme alanlarının farklı büyüklüğe ulaşmaları sebebiyle zihinsel performansın yordayamadığı, akademik olarak başarısızlıkların gözlemlendiği durumdur; şeklinde tanımlanabilir (69).

Öğrenme güçlüğü sıklıkla şu üç başlık altında incelenmektedir: Yazılı anlatım bozukluğu, okuma bozukluğu, matematik bozukluğu. Yazılı anlatım bozukluğu disgrafi, okuma bozukluğu disleksi ve matematik bozukluğu ise diskalkuli olarak literatürde yer bulmaktadır (45, 69).

Psikiyatrik kaynaklarda özel öğrenme güçlüğü, herhangi bir engel ya da eğitime ulaşma konusunda yetersizlik sebebiyle olmaksızın özgün akademik, dil, konuşma ve matematik becerilerinde görülen yetersizlik şeklinde tanımlanmaktadır (45). Öğrenme güçlüğü'nün gelişmiş ülkelerdeki okul çağı çocuklarında %5'inde görülmektedir. Türkiye'de öğretmenlerden bilgi alınarak yapılan tarama çalışmasında, ikinci sınıf öğrencilerinin %2,1'i, dördüncü sınıf öğrencilerinin %0,6'sının öğrenme güçlüğü tanılıdır sonucuna ulaşılmıştır (70).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri: Bilişsel gelişimde bellek ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Bu problemler bilişsel strateji kullanımında yaşanan güçlükler sebebiyle oluşmaktadır. Dikkati başlatma, sürdürme becerileri de akranlarının gerisinde kalmaktadır. Motor gelişimleri normal gelişim gösteren

öğrencilerle benzer olsa da sağ-sol gibi kavramları edinmekte güçlük yaşadıkları için devinimsel hareketlerde, el-göz koordinasyonu ve yazı yazma gibi becerilerde güçlükler yaşamaktadırlar. Dil ve konuşma becerilerinin gelişimi sırasında sesler arasındaki farkları belirlemekte zorlanmaktadırlar. Bu zorlanım konuşma ve yazı arasındaki bağı kurmakta da görülmektedir. Sıklıkla daha kısa ve net cümleler kullanmaktadırlar. Davranışsal ve duygusal gelişimde denetim odakları dış odak olduğu için kendi kendilerini kontrol etmekte zorlanmaktadırlar. Sıklıkla özgüven eksikliği görülmektedir. Bu durumlar akranlarıyla etkileşimlerini de olumsuz yönde etkilediğinden sosyal becerilerde akranlarından geride performans sergilemektedirler (71).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde sıklıkla görülen özellikler şöyledir: Hiperaktiflik, algısal devinimsel yetersizlik, eşgüdüm problemleri, dikkat güçlüğü, bellekte tutma güçlükleri, düşünme güçlükleri, akademik güçlükler, dil bozuklukları, nörolojik bozukluklar, bir ya da birden çok disiplin alanlarında güçlükler, okuma-yazma-matematik gibi konularda güçlükler, iletişim başlatmada güçlükler, akademik ve sosyal becerilerde yaşanan yetersizlik sonucu güdü eksikliği ve ısrarcı olmama, işitsel ve görsel algıları işleme sınırlılıklar, okullardaki yetersiz düzenlemeler sebebiyle olumsuz öğrenme yaşantıları. Öğrenme güçlüğü tanısı sıklıkla okula başladıktan sonra, akademik becerilerde yaşanan problemlerin ardından konulmaktadır. Bu nedenle hali hazırda normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı okula devam eden öğrencilerin kaynaştırma sürecine dahil olmaları da daha kolay olmaktadır (69).

2.2.Kaynaştırma

2.2.1.Kaynaştırma Tanımı

Kaynaştırma günümüze gelene dek çeşitli tanımlar almış, birçok bilim insanının bakış açısına ve dönemin siyasi, kültürel yaşayışına ve algısına göre farklı ifadelerle sahip olmuş bir kavramdır. Son yirmi yılda, yapılan çalışmalar ve ortaya

konulan bulgular sayesinde kaynaştırma tanımlarının çeşitlendiği görülmektedir (2, 7, 8, 33, 72, 73).

1600'lü yıllardan başlayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alma süreci 1900'lü yıllarda artan okullaşma oranı ile hız kazanmıştır. Bu dönemde, birlikte ya da ayrı eğitimin değil bakım ya da eğitimin tartışıldığı görülmektedir (74). 1913 yılında görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı okulda eğitim almaları, bu konuda atılan ilk adımdır. 1900'lü yılların ikinci yarısında özel gereksinimli öğrencilerin okula devam etmeleri konusunda oldukça büyük adımlar atılmıştır (72). Ancak bu adımlara rağmen o dönemde özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda öğrenim görmemesi fikrinin yaygın olduğu görülmektedir. Bu nedenle birçok öğrenci, kendiyile aynı gelişim döneminde olan öğrencilerle aynı okullarda değil, farklı okullarda eğitim almıştır (73). Sonraki dönemde özel eğitim sınıfları konusunda birçok çalışma yapılsa da bu çalışmalar sonucunda özel eğitim sınıflarının birçok sakıncası olduğu ortaya konmuştur. Çocukları "engelli" ve "engelli olmayan" olarak ikiye bölen bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarının, okulların en ücra yerlerinde olması gibi sonuçları da beraberinde getirmiştir (74). Buna ek olarak sadece ders saatlerinde değil ders dışı etkinliklerde de çocukların çeşitli şekillerde (ayrı teneffüs saatleri, ayrı tören saatleri gibi) ayrıştırıldığı görülmüştür (73, 74). Bütün bu gelişmeler sonrasında OECD'nin 1995 yılında yayınladığı bilgilere göre birçok ülkede kaynaştırma yasaları güvence altına alınmıştır. Sırasıyla İtalya'da 1971, Norveç'te 1976, İngiltere'de 1974, Amerika'da ve Fransa'da 1975 yıllarında kaynaştırma bu ülkelerin yasaları içerisinde yer almıştır (5).

Türkiye'de ise 1950'li yıllardan sonra kaynaştırma konusunda atılan adımlar hız kazanmıştır (74). 1955 yılında kurulan Psikolojik Hizmetler Servisi, günümüz Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin temelini oluşturmuştur. Yine aynı yıl içerisinde, Ankara'da özel alt sınıf denemeleri yapılmıştır (40). 1961 yılında 222 sayılı kanun yayınlanmıştır. Bu kanunun 12. maddesinde, özel gereksinime ihtiyaç duymalarına rağmen öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim almaları için önlem alınması vurgulanmıştır. Böylece kaynaştırmanın ve zorunlu

eğitimin temelleri atılmıştır (75). Bu gelişmeleri izleyen dönemde Gazi Eğitim Enstitüsü ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulmuştur ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için adımlar atılmıştır (74).

1973 yılında kabul edilen, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından milat kabul edilmektedir. Bu kanunun 8. Maddesinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukları yetiştirmek için özel tedbirlerin alınması kararı verilmektedir. Ancak burada kaynaştırma tanımı yapılmamaktadır (74, 75). Bu kanundan yirmi dört yıl sonra, 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararname yayınlanmış ve bu kararname günümüz özel eğitim sistemini oluşturmuştur. Bu kararnamede “Tanımlama-Değerlendirme-Yerleştirme”, “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi”, “Okul Öncesi Eğitimi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim”, “Yükseköğretim”, “Yaygın Eğitim”, “Özel Eğitim Desteği”, “Değerlendirme” ve “Eğitim Programları” başlıkları tanımlanmış ve yasal çerçeveleri belirlenmiştir. Bu kararname esas alınarak oluşturulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği de kaynaştırma, değerlendirme, yerleştirme gibi konularda, alanda yapılan çalışmaların çerçevesini oluşturmuştur. Ayrıca bu kararnamede kaynaştırma; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarını baz alarak, normal gelişim gösteren bireylerle aynı ortamda eğitim alması şeklinde tanımlanmıştır (60).

1999 yılında yapılan 16. Milli Eğitim Şurası sonucunda yayınlanan rapordan alınan bilgiler, özel gereksinimli öğrencilerin devlet tarafından korunmaya ve desteklenmeye alınmasının önerildiğini göstermektedir. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Özel eğitim gerektiren öğrencilerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” (60).

Günümüzde genel eğitim ortamında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alması tercih edilen bir durum haline gelmiştir. Bu durumun çeşitli sebepleri vardır.

Bu sebepler; özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıfında sosyal ve akademik beceri alanlarında daha hızlı ilerleyeceklerinin düşünülmesi, özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamalarının kaynaştırma ile daha hızlı olacağını düşünülmesi, yalnızca özel gereksinimli öğrencilere değil, normal gelişim gösteren öğrencilere de kişilik gelişimi açısından katkıları olduğunun düşünülmesi, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri için çocuklarının kendi akranlarıyla aynı okula gitmesinin sosyal ve manevi bir tatmin oluşturmasıdır (33).

Bu olumlu durumlara rağmen kaynaştırma sürecinin bazı sınırlılıkları söz konusudur. Bu sınırlılıklar; öğretmenin mesleki becerilerinin ve bilgilerinin özel gereksinimli öğrenci ile çalışmak için yeterli ve uygun olmaması, öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz olması sebebiyle düşük motivasyonu olması, kaynaştırma sürecinde destek eğitim hizmeti alınmadığında akademik performansın sınıfın çok gerisinde kalması ve özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel, bilişsel gelişimine uygun genel eğitim sınıf ve okul ortamına yerleştirilmemesi olarak görülmektedir (33, 76). Bu sınırlı durumlara rağmen başarılı bir kaynaştırma sürecinin ilkeleri, literatürde birçok çalışma ile ortaya konmuştur:

- Kaynaştırma okulundaki tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici görüşler sergilemelidirler (74).
- Kaynaştırma sınıflarındaki kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci için süreç öncesinde bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmalıdır (7).
- Kaynaştırma sınıfı öğretmeni de kaynaştırma sürecine ve kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenciye olumlu davranışlar sergilemelidir (74).
- Kaynaştırma sürecinde her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine dikkat edilmelidir (7).
- Kaynaştırma sınıfları bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (74).

- Kaynaştırma sürecine gerekli teknolojik destek, kaynaştırma süreci öncesi sağlanmalıdır (33).
- Kaynaştırma sınıflarında bütün öğrenciler, bütün imkanlardan eşitçe yararlanma fırsatına sahip olmalıdırlar (74).
- Kaynaştırma sürecindeki bütün unsurların işbirliği içinde olması gerekmektedir (33).
- Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma süreci öncesi bilgilendirilmelidirler,
- Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci için bütün destek eğitim hizmetleri önceden planlanmalıdır,
- Sınıftaki bütün öğrencilerin aileleri ile iş birliği yapılmalıdır (74)

Bu ilkeler ışığında kaynaştırmanın temel amacı; özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamaktır. Bu temel amacın dışında; özel gereksinimli öğrencilerin gelişim hızlarını arttırmak, sosyal becerilerini desteklemek, her bir öğrenci için eşit eğitim hakkını hayata geçirmeyi sağlamak, her bir ferdin kendine uygun eğitimi almasını sağlamak, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamak, bireysel farklılıkların toplumda kabulünü sağlamak, toplum tarafından dışlanma riski olan öğrencilerin/bireylerin bu riskini ortadan kaldırmak gibi amaçları vardır (4, 7, 33, 74).

2.2.2.Kaynaştırmanın Temel Unsurları

Myles ve Simpson'ın 1998 yılında, kaynaştırma süreci için geliştirdikleri *Autism Inclusion Collaborative Model*'in temelinde işbirliğinin olduğunu vurgulamışlardır (9). Bu modele göre kaynaştırmanın beş temel elemanı vardır. Bunlar; tutumlar ve sosyal destekler, düzenlemeler, ev-okul işbirliği, kaynaştırılmanın değerlendirilmesidir. Bu beş unsurun arasındaki işbirliği vurgusu araştırmacılar tarafından yapılmaktadır (2, 7, 8, 33, 72-74). Alanda yapılan araştırmalarda kaynaştırma sürecinde var olan unsurların arasındaki işbirliğinin önemi ortaya konmuştur (8, 9, 33, 76). Kaynaştırma sürecinin unsurlarına yönelik yapılan literatür taramasında, birçok farklı kaynaktan bu

unsurların farklılık gösterdiği görülmüştür (2, 7, 8, 9, 11, 33, 72, 74). Literatürde geçen bütün unsurlar burada özetlenmiştir.

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrenci

Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli bireydir (60). Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazırlanması, kaynaştırmanın amacına ulaşması için önemli bir önkoşuldur (2, 74). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencini kaynaştırma sürecine hazırlama konusunda; özel gereksinimli öğrenciye genel eğitim sınıfında ondan beklenen davranışları öğretmek, genel eğitim sınıfı hakkında bilgi vermek, yeterli seviyede iletişim becerilerine sahip olmasını sağlamak uygulanabilecek etkinliklerdir (2, 72). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci bu süreçte akranlarıyla birlikte hareket etmeyi ve arkadaşlık kurmayı öğrenir. Diğer akranlarını gözlemleyerek yeni beceriler edinir. Toplumsal yaşam becerilerini gerçek durumlarla deneyimleyerek öğrenir (8).

Normal Gelişim Gösteren Öğrenci

Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıftaki normal gelişim gösteren çocukları tanımlamak için bu ifade kullanılmaktadır (7, 8, 33). Kaynaştırmanın işlevsel bir süreç olması için gerekli unsurlardan biri de normal gelişim gösteren öğrencilerdir (2). Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılabilecek çalışmalarla, kaynaştırmanın amacına uygun olması sağlanabilmektedir. Bu çalışmalara; normal gelişim gösteren öğrencileri özel gereksinim konusunda bilgilendirmek, toplantılar düzenlemek, kendini özel gereksinimli öğrencinin yerine koymalarını sağlayacak drama ve empati çalışmaları yapmak, var olan durumla ilgili sorularını yanıtlamak, konuk konuşmacı çağırarak deneyimlerini anlatmasını istemek, normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olma konusunda görevler vermek, akran öğretiminden yararlanmak örnek verilebilir (2, 72). Normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerle ilgili daha gerçekçi bilgiler edinirler, kendilerinden farklı olan insanları kabul etme davranışını ve empati becerilerini geliştirirler (8).

Kaynaştırma Sınıfı Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmenleri aynı yaştaki çocuk gruplarına eğitim veren ve ilgili kurumlarca yeterlikleri verilen uzmanlardır (9). Sınıf öğretmeni kaynaştırma sınıfının en önemli unsurudur (7). Kaynaştırma öncesinde ve sırasında kaynaştırma sınıfındaki öğretmenin bu konuda istekli ve hevesli olması beklenmektedir (2, 72, 74).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeninde bulunması gereken birkaç özellik vardır. Bunlar; değerlendirme ve eğitim programı geliştirme sürecinde ekiple çalışabilmek, özel gereksinimli öğrencinin eğitim faaliyetlerinden yararlanabileceği öneriler sunabilmek, öğretimi bireyselleştirebiliyor olmak, özel gereksinimli öğrenci de dahil olmak üzere sınıfındaki her bir öğrenciye eşit eğitim imkanı sunabiliyor olmak, özel eğitim öğretmenleri ile birlikte çalışmaya hazır olmak, işbirliğine açık olmak, sosyal becerilerin en az akademik beceriler kadar öğretilmesi gereken ve önemli beceriler olduğunu biliyor olmaktır (2, 72). Sınıf öğretmenlerinin; kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü sağlamak, akran etkileşimini arttırmak, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına katkı vermek, öğretim sürecini uygulamak ve değerlendirme yapmak, öğretim ile ilgili olan her unsuru düzenlemek görevleri vardır (7). Ancak sınıf öğretmenleri özel gereksinimli çocuklar için öğretimi nasıl bireyselleştireceklerini bilmediklerinden, özel eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmadıklarından kaynaştırma sürecinde zorlanmaktadırlar (9, 11, 18, 77). Sınıf öğretmenleri bu süreçle birlikte sınıf ortamlarını ve öğretim yöntemlerini farklı öğrenciler için uyarlama becerilerini kazanırlar, diğer uzmanlarla birlikte iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirirler (8).

Kaynaştırma Uygulamalarını Yapıldığı Okulun Rehber Öğretmeni

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda görev alan rehber öğretmenler; kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin anne ve babasına psikolojik destek verir, ebeveynlere gerekli yönlendirme ve bilgilendirme yapar, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili ayrıntılı bilgi toplar, bu bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşır, sınıf öğretmeni ile işbirliği yapar, diğer öğrencileri bilgilendirir, okul içinde yapılması gereken uyarlamalara destek olur (7, 14). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin

kaynaştırmaya hazırlık sürecinden sorumlu olan ekipte okul rehber öğretmenleri de vardır (2, 14).

Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okulun Yönetimi

Sınıf öğretmenin gerekli desteği almasını sağlayarak, ekibin birlikte çalışması için planlamalar yaparak, okulda kaynaştırma uygulamalarının devamlılığını sağlamak için seminerler organize ederek, uygulama sırasında çıkabilecek problemlere çözüm üreterek, okulda kaynaştırma sürecine ve öğrenciye olumlu görüş oluşmasını sağlamaya çalışarak kaynaştırma sürecine dahil olurlar (7). Okul yönetiminin kaynaştırmanın gerekliliğine ve verimliliğine inanması kaynaştırma için oldukça önemlidir (2).

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesi

Aileler genellikle planlama, karar verme gibi aşamalarda ekibin temel elemanıdır. Aile fertleri, çocukları ile ilgili ekibin ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlayan kişi rolündedirler (7). Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin ailesinin kaynaştırmaya inanması, desteklemesi kaynaştırmanın verimliliğini arttırmaktadır (2). Özel gereksinimli öğrencinin ailesini kaynaştırma sürecine hazırlamak için; aileler ile düzenli toplantılar yapmak, bilgilendirici seminerler düzenlemek, her aşamada aileyi işbirliğine davet etmek, özel gereksinimli öğrencideki gelişmelerden aileyi haberdar etmek önemlidir (2,72). Özel gereksinimli öğrencinin ailesi kaynaştırma ile birlikte; normal gelişimi öğrenirler, toplumdan izole edilme duygusu yerine toplumun bir parçası oldukları duygusunu yaşarlar, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile etkileşim kurarak normal gelişim hakkında bilgi sahibi olurlar, çocuklarına daha gerçekçi bakış açısı ile yaklaşmayı öğrenirler (8, 72).

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri

Kaynaştırma sınıfında yer alan normal gelişim gösteren çocukların aileleri de bu süreçten fayda sağlamaktadırlar. Özel gereksinimli çocuğun ailesi ile etkileşime girerek sosyal destek sağlayabilirler, çocuklarına bireysel farklılıklara saygı göstermeyi öğretmek için fırsat bulurlar (8). Bu yararlarının yanı sıra, normal gelişim gösteren

öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma öncesi hazır bir duruş sergilemeleri, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında kabulünü hızlandıran bir durum olarak literatürde görülmektedir (2). Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de kaynaştırma sürecine hazırlanmalıdırlar. Bu hazırlık için; okulda bilgilendirme çalışmalarına yer vermek, düzenli toplantılar yapmak gibi etkinlikler kullanılabilir (2).

Yardımcı Öğretmenler

Programın uygulanmasında sınıf öğretmenine destek olur, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşime girmesine yardımcı olur, eğitimin planlanması, uygulanması ve problem olduğunda çözülmesi gibi konularda ekibin bir parçası olur (7). Yardımcı öğretmenler gerekli bilgi donanımına sahip olduktan sonra sınıfta öğretmene yardımcı olabilmekte ve anne-babayı yönlendirebilmektedirler. Ancak ülkemizde henüz yardımcı öğretmen statüsü kullanılmamaktadır (9).

Destek Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler

Destek eğitim hizmeti veren öğretmenler, çoğunlukla özel eğitim öğretmenleri olmaktadır. Bu öğretmenlerin genel sınıf ortamıyla ilgili fikir sahibi olmamaları kaynaştırma sürecini yavaşlatsa da yapılan işbirliği ile süreç devam edebilmektedir (9). Bu hizmeti sunan öğretmenler, sınıf öğretmenlerine eğitimi bireyselleştirme konusunda rehberlik ederler, iletişim becerileri sınırlı olan çocuklarla iletişim kurma konusunda ipuçları verirler, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci için uygun öğretim stratejilerini kullanmak hakkında sınıf öğretmenlerini bilgilendirirler (9, 78). Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazırlık sürecinden sorumlu olan ekipte, destek eğitim hizmeti veren öğretmenler de vardır (2).

Bütün bu unsurlara ek olarak; kaynaştırma okulu yardımcı personeli, destek eğitim hizmeti veren okulların yönetimi, destek eğitim hizmeti veren okullardaki yardımcı personel de bu unsurların içerisinde yer almaktadır (7, 60).

2.2.3.Kaynaştırmanın Yararları

Kaynaştırma çoğu zaman sadece özel gereksinimli öğrenciye katkı sağladığı düşünülen ancak içinde bulunan her bir unsura çeşitli konularda yarar sağlayan bir uygulamadır (2, 4, 7).

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere yararları: Doğru uygulamalar yapıldığında potansiyellerini en üst seviyede göstermelerini sağlar. Kaynaştırma sürecinde doğal bir etkileşim söz konusu olduğu için iletişim ve sosyal becerileri hızla gelişir. Toplumla uyum sağlamalarını kolaylaştırır (4). Normal gelişim gösteren öğrencilerle deneyimler sağlayarak onlarla arkadaş olmayı öğrenirler. Henüz edinmedikleri becerileri akranlarında gözlemleyerek öğrenme fırsatı bulurlar. Gerçek yaşam deneyimleri sağlarlar (79).

Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere yararları: İlerleyen dönemlerde toplumda karşılaşılabilecekleri özel gereksinimli olma durumu ile ilgili deneyim edinirler. Bu özellikleri gösteren öğrencilerle empati kurma, onlarla iletişim kurabilme gibi becerileri edinirler. Başkalarının ihtiyaçlarına dikkat etme, kendini daha gerçekçi değerlendirme, kibar olma gibi becerileri de bu süreçte edinirler (4). Özel gereksinimli olma durumuyla ilgili daha gerçekçi bilgiler ve deneyimler elde ederler. Tüm zorluklar ve sıkıntılar karşısında dahi başarılı olan öğrencileri görerek model alırlar (79).

Kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma sınıfı sınıf öğretmenine katkıları: Her bir öğrencinin bireysel farklılığı olabileceği öngörüsü artar, eğitim ortamını ve programını bireyselleştirmede deneyim kazanır. Bunlara ek olarak öğretmenin yaşanan süreçle kendine olan güvenini ve mesleki performansına olan saygısını arttırır. Her bir öğrencinin ihtiyacına uygun eğitim verme konusunda edindiği deneyimler, öğretmenin öğrencilerle empati kurma becerilerini de arttırır (4). Kaynaştırma sürecinde var olan diğer uzmanlar ile iş birliği içerisinde çalışmayı deneyimlerler ve bu becerilerini geliştirirler (79).

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencinin ailesine katkıları: Çocuklarının özel gereksinimi sebebiyle toplumdan dışlanıyor olma duygusu kaynaştırma ile birlikte azalır. Aile, çocuğunun performansını görerek daha gerçekçi

bir fikir edinir. Bu fikir ile geleceği daha doğru şekilde yordar. Ailelerin stres ve kaygı düzeyleri oldukça azalır. Anne ve babaların ana-babalık rollerine olan inançları ve güvenleri artar (4). Normal gelişim sürecini öğrenirler. Kendilerine destek olmalarını sağlayacak normal gelişim gösteren ya da göstermeyen öğrencilerin aileleri ile etkileşim fırsatı yakalarlar (79).

Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine yararları: Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile etkileşime girerek empati ve yardımcı olma becerilerini geliştirirler. Bireysel farklılıklara saygı duyma, bu farklılıkları fark etme ve öğrenme fırsatlarını kendi çocuklarına sunmuş olurlar (79).

2.2.4.Kaynaştırma Tipleri

Kaynaştırma; kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında bulunduğu zamana göre tiplere ayrılmaktadır (2, 7, 72).

Kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma okulunda bulunma süresine göre kaynaştırma tipleri şu şekildedir:

Tam zamanlı kaynaştırma: Genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı olarak eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma şeklidir. Bu uygulamaya 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği temel oluşturmaktadır (2). Bu yönetmelikte kaynaştırma uygulama ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Özel gereksinimli her öğrenci kendi akranları ile birlikte eğitim alabilmelidirler.
- Özel eğitim hizmetleri öğrencilerin gereksinimlerine göre şekillendirilmelidir.
- Hizmetler okul merkezlidir.
- Tanılama, değerlendirme, izleme gibi süreçler ekiple yapılmalıdır.
- Bütün öğrenciler öğrenebilir ve öğretebilir.
- Kaynaştırma bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır (2).

Yine aynı yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının önkoşulları da sıralanmıştır. Kaynaştırma okullarında gerekli düzenlemelerin yapılması, özel gereksinimli öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması, kaynaştırma okullarındaki her bir öğrencinin kaynaştırma hakkında bilgilendirilmesi, genel eğitim sınıflarındaki hedeflerin özel gereksinimli öğrenciye göre uyarlanması önkoşullardır (2).

Yarı zamanlı kaynaştırma; birden fazla yetersizliği olan öğrencilere belirli derslerde genel eğitim sınıfında bulunabilmeleri konusunda imkan veren bir kaynaştırma tipidir. Burada özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre destek eğitim hizmetlerinden yararlanmasına, bireysel özelliklerine göre kaynaştırma sınıfındaki eğitim hizmetlerinden yararlanmasına fırsat verilir (2).

2.2.5.Kaynaştırma Uygulamaları

Dünya’da Yapılan Uygulamalar

Dünyada özel eğitim; 1700’lü yıllardan sonra önem kazanan, 1900’lü yılların sonuna doğru gelindikçe “normalleştirme” vurgusu yapılan bir süreç izlemiştir. Normalleştirme vurgusu beraberinde kaynaştırmaya verilen önemi de arttırmıştır (33). Günümüzde, Amerika Birleşik Devletleri’nde özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim okullarına kabul edilmektedir. Yapılan uyarlamalar, müdahaleler ve programlar sonrasında özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmadan yararlanamadığı durumlarda öğretmenler ve aileler iş birliği ile, özel gereksinimli öğrencinin kendi özelliklerine benzer özellikler gösteren öğrencilerle aynı özel eğitim okullarında eğitim almasını isteyebilmektedirler (2).

İngiltere’de 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası ile kaynaştırmanın çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçeve belirlenirken bazı ilkelerden yararlanılmıştır. Bu ilkeler: Özel gereksinimli öğrenciler eğitim sisteminin hangi basamağında olursa olsun belirlenmelidir. Özel gereksinimli öğrenciler olabilecek en kapsamlı sistemle eğitim almalıdırlar. Kaynaştırma sisteminin içine olabildiğinde fazla özel gereksinimli öğrenci

alınmalıdır. Değerlendirmenin kaliteli olması için okul ve aile işbirliği içinde olmalıdır (2).

Dünyada yapılan diğer uygulamalarda; tanı alma öncesi süreçler, tanılama süreci, tanı sonrası kaynaştırma sistemine yerleştirme süreci olmak üzere üç farklı süreçten bahsedilmektedir. Türkiye’de de bu süreçler uygulanmaktadır (33). Bu süreç Türkiye’de yapılan uygulamalar başlığı altında incelenecektir.

Türkiye’de Yapılan Uygulamalar

Türkiye’de ilk olarak 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı yasa ile kaynaştırmadan bahsedilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarına başlayan ülkeler ile Türkiye arasında 12 yıllık bir fark olduğu görülmektedir. Bu yasanın dördüncü maddesi özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı ortamda eğitim alabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınmasından bahsetmektedir (33). 1992 yılında kaynaştırma, Kırcaali-İftar tarafından gerekli destek eğitim hizmetleri verilmesi koşuluyla özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren çocuklarla aynı okulda eğitim almaları, olarak tanımlanmıştır (33). 1997 yılında çıkan 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır:

“Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür (33).”

2000 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise daha ayrıntılı bir şekilde kaynaştırmanın tanımı yapılmakta ve öğretim kademelerine vurgu yapılmaktadır. Kaynaştırmanın tanımının giderek ayrıntılı hale geldiği görülmektedir. Bu tanımlar ile kaynaştırmanın alanda uygulanma oranı ve başarısı da artmıştır (33).

Öğrencilerin kaynaştırma programlarına dahil edilmesinden önce tanı alma öncesi süreçler, tanılama süreci, tanı sonrası kaynaştırma sistemine yerleştirme süreci olmak üzere üç farklı dönemden bahsedildiği önceki bölümde bahsedildiği gibi Türkiye’de uygulanmaktadır. Tanı alma sürecinden önce yapılması gerekenler şu

şekildedir: Sınıf öğretmenleri, sınıflarında özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerini belirlemelidir. Daha sonra sınıf öğretmeni, bu öğrencilere hangi davranışları kazandırmayı hedeflediğini belirlemelidir. Sonrasında değiştirilmesi hedeflenen davranışa müdahaleyi kapsayan programın ne kadar süre alacağını planlamalıdır. Bu planlamanın sonrasında da sınıf öğretmeni müdahale programını hazırlamalı ve uygulamalıdır. Sınıf öğretmeni bu süreç boyunca programda, öğretimsel süreçlerde, sınıf yönetiminde ve sınıf çevresinde uyarlamalar yapmalıdır (33). Tanı alma sürecinden önce yapılan bütün müdahale ve uyarlamalar sonuç vermediğinde öğrencinin yönlendirilme işlemine başlanmalıdır (33, 76). Yapılması gereken ilk iş tanı alma sürecinden önce yapılan bütün müdahalenin raporlaştırılmasıdır. Bu rapor ile birlikte öğrenci, en yakın eğitim ve araştırma hastanesinden bir sağlık raporu alırlar. Bu sağlık raporunda öğrencinin özel gereksinimi net bir şekilde ifade edinirler. Alınacak olan bu sağlık raporu ile öğrenci ve ailesi bağlı buldukları Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne başvururlar. Bu merkezde öğrenci alanında uzman öğretmenlerden oluşan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nca ayrıntılı şekilde değerlendirilir ve bir rapor hazırlanır. Bu rapor Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'dur. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen öğrenciler için düzenlenen rapordur. Bu rapor sonrası öğrencilere, ücretsiz olarak eğitim alabilmelerini sağlayacak bir rapor verilir. Bu rapor ile öğrenciler destek eğitim hizmetlerinden ve uygunsuz kaynaştırma hizmetlerinden yararlanırlar (62). Tanılama süreci, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin yönlendirmesi ile son bulur ve tanı sonrası yerleştirme dönemi başlar. Bu dönemde Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğrencileri hiçbir destek özel eğitim hizmeti olmaksızın öğrencinin devam ettiği okulda devam edilmesine karar verebilir, gerekli destek eğitim hizmeti alması sağlanarak öğrencinin devam ettiği okulda devam edilmesine karar verebilir ya da öğrencinin kendisiyle aynı yetersizliğe sahip öğrencilerle ayrı okulda eğitim almasına karar verebilir. Bu karar, sıklıkla yetersizliği olan öğrencinin ya da ailesinin fikri alınmaksızın uygulanmaktadır (33). Bu sürecin ardından öğrenciye yerleştiği okulda bulunan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme Birimi tarafından Bireyselleştirilmiş

Eğitim Planı (BEP) hazırlanır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme Birimi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin okullarındaki BEP'lerini hazırlamak amacıyla oluşturulan birimdir (62). BEP; bir yıl içerisinde özel gereksinimli öğrenciye ne kazandırılacağını, nerede ve nasıl çalışılacağını belirleyen plandır (33). Bu eğitim planını hazırlamak kaynaştırma sürecindeki unsurlarının tamamının göreviyken; uygulamak, okuldaki öğretmenlerin ve okul yönetiminin görevidir (62). Ancak bireyselleştirilmiş eğitim planını hazırlama sürecinde aile, sıklıkla bu sürecin dışında kalmaktadır (7, 33). Eğitim programı hazırlandıktan sonra özel eğitim okullarında, kaynaştırma sınıflarında yapılan çeşitli uyarlamalar ve düzenlemelerle program uygulanır. Program uygulanırken; öğretim bireyselleştirilir, fiziksel düzenlemeler yapılır, sürece ve sınıf iklimine ilişkin düzenlemeler, öğretim süreçlerinde ve işleyişte çeşitli uyarlamalar yapılır (33, 76). Bu uyarlamalarla öğrencinin hedeflenen becerileri edinmesi sağlanmaya çalışılır (33). BEP'in son bulunduğu dönemde öğrenciler yeniden Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne giderler. Öğrencilerin ilerlemelerinin takip edilmesi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin görevlerindedir (62).

2.2.6.Kaynaştırma Hakkındaki Görüşler

Kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşü: Kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin ortaya konduğu bir çalışma 2015 yılında Türkiye'de yapılmıştır. Gül ve Vuran'ın yaptıkları çalışmada 14 zihinsel yetersizliği ya da öğrenme güçlüğü olan ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere belirlenen sorular sorulmuş ve ses kaydı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerin tümevarım yöntemiyle analizinin ardından şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin çoğunluğu "Okulda ne öğreniyorsun?" sorusuna cevap verebilmiştir. Öğrendikleri konularda neden zorlandıklarına ilişkin soruya ise not alamama, konuların zor olması, öğretmenin anlatımına yetişememe gibi cevaplar verilmiştir. Ne öğrenmek istedikleri sorulduğunda ise çoğunluğu bu soruya cevap vermezken geriye kalan kısımdaki öğrencilerin çoğunluğu da var olan derslerinden memnun olduklarını, yeni bir şey

öğrenmek istemediklerini belirtmişlerdir. Ödevlerle ilgili yöneltilen soruya ise katılımcılar sıklıkla ödevleri tek başlarına yapmaya çabaladıklarını ancak yardıma ihtiyaç duyduklarında, ebeveynlerinden ya da kardeşlerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan sınavlar hakkında sorular sorulurken, soruyu soran gözlemci tarafından öğrencilerin oldukça utandıkları ve başarısızlık duygusu yaşadıkları gözlemlendiği söz konusu araştırmada sunulmuştur. Buna ek olarak kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin okulda uyulması gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olduğu da bulgular arasında yer almıştır. Öğrencilerin çoğunlu sınıflarında ödülün kullanılmadığı ancak cezanın çeşitli türlerinin kullanıldığı bilgisini vermişlerdir. Görüşmeleri yapan uygulayıcı araştırmasında; cezanın öğrencilerde pekiştirici bir etkisi olabileceğinden bahsetmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okuldaki sosyal etkinliklerden haberdar değildir. Katılımcıların çoğunluğu arkadaşlarıyla ilişkisini “iyi” olarak nitelendirmektedir (126).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşü: Alanda yapılan çalışmalar sonucunda; erken yaşlardan itibaren öğrencilerin özel gereksinim durumlarını fark edebildiğini ortaya koymuştur (80). Tufan ve Swadener’ın yaptığı çalışma (2016) da bu durumu kanıtlar nitelikte olmuştur. Bu çalışmadaki bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Söz konusu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizlikleri isimlendirilirken zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik gibi kavramları kullanmadıkları görülmüştür.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri çoğunlukla olumlu olarak görülmüştür.
- Normal gelişim gösteren çocuklar korku ve yetersizliği ilişkilendirmemişlerdi.
- Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından en iyi arkadaşları arasında gösterilmiştir.
- Kabullenici bir görüş gözlemlenmiştir.

- Bütün bu olumlu görüşlere karşın ezici oyun, dışlama, göz ardı etme ve düşük beklenti geliştirme davranışları sergiledikleri de araştırmada ortaya konmuştur (80).

Bir başka çalışmada ise ilköğretim kademesinde öğrenim gören çocukların özel gereksinimli öğrencileri kabul ettiği ve farklı olarak algıladığı bulgusuna ulaşılmıştır (81). Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrencilere bakış açısı üzerinde ailelerinin ve çevrenin etkisi olduğu görülmektedir (80). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, yaşları büyüdükçe olumsuz yönde değişmektedir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarına okul öncesi dönemde başlamanın önemi alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (24, 33, 76, 80, 81). Lise ve üniversite yıllarında yapılan araştırmalarda ise bu olumsuz görüşlerin değişmediği, dolayısıyla alınan eğitimin bu görüşleri değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır (81).

Kaynaştırma sınıfı sınıf öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Literatürde yapılan taramalarda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmüştür (12, 19, 21, 81, 82). Özel eğitim ile ilgili bilgi almış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu yöne yöneldiği görülmüştür (81). Yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmayı uygun ve gerekli gördükleri, ancak öğretmen için zor ve yorucu olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır (16). Farklı bir çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili duyguları şu şekilde görülmüştür: Özel gereksinimi olan insanlarla iletişimi kısa tutma ihtiyacı, ağır bedensel yetersizliği olan öğrencilerle karşılaşınca ilk şoku atlatamama, özel gereksinimli bir öğrenciyle karşılaşınca ona bakmaktan korkma, kendisinin özel gereksinimli olması durumunda bundan üzüntü duyacak olma. Aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ise özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bulunmaları gerektiği yönünde ortaya konmuştur (83).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelendiği bir çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adayların kaynaştırmaya ilişkin görüşleri mezun oldukları lise tipi ve okudukları bölüm, aile ve/veya çevrelerinde özel gereksinimli bir bireyin olup olmaması durumuna göre farklılık göstermemektedir. Buna karşın kaynaştırma ile

ilgili ders almaları kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumlu ve anlamlı yönde etkilemiştir (15). Başka bir çalışmada ise alınan eğitimin görüşleri etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır (82).

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okulun rehber öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Türkiye'deki rehber öğretmenler kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu yetersizlik duygusu kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (13). Okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar; okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, sınıflarda tek öğretmenin bulunması, ağır çalışma koşulları, öğrenci takiplerinin yeterince yapılmaması, merkezlerle iletişim kopukluğu şeklindedir (13). Rehber öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucu bulunmuştur. Engelli bir yakını olan rehber öğretmen adayları, olmayanlara göre daha olumlu görüş belirtmiştir (10).

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okulun yönetiminin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Kaynaştırma okulunun yönetiminin kaynaştırma ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu bilgileri süreçte kullanması kaynaştırmanın verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir (12, 14). Yıkılmış ve Pınar'ın yaptığı çalışmaya göre okul müdürlerinin kaynaştırmayla ilgili tutum ve davranışları şu şekildedir: Kaynaştırma uygulamalarını yönetmelikte olduğu gibi uygulamamaktadırlar, gerekli destek eğitim hizmetlerini sağlamamaktadırlar, kaynaştırma konusunda bilgi sahibi değillerdir, kaynaştırma öncesinde kaynaştırmanın diğer unsurlarını hazırlamamaktadırlar (20).

Okul müdürlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkileyen etmenler şu şekilde literatürde yer bulmaktadır: Okul müdürlerine verilen hizmet içi eğitimler kaynaştırmanın başarısını arttırmaktadır. Müdürler olumlu deneyimler yaşadıkça kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu görüşler belirtmektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinimi ne kadar hafifse, okul müdürleri kaynaştırma sürecini o kadar olumlu algılamaktadırlar (1, 6, 20). Yine Yıkılmış ve Pınar'ın yaptığı çalışmada da okul müdürlerinin olumlu deneyimlerinin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu görüşler belirtmesini sağladığı görülmüştür.

Kaynaştırma sürecine alınan öğrencilerin profilini, okul müdürlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlediği de bu çalışmada ortaya konmuştur. Okul müdürleri kaynaştırma sürecinin daha verimli olması için çeşitli kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçlar; kaynak temini, yönetmeliğin genişletilmesi ve bilgilendirilme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma sonucunda okul müdürlerinin okullarında kaynaştırmaya yer vermek istemedikleri görülmüştür (20).

Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin ailesinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Bu konuyu inceleyen ve olumlu sonuçlara ulaşan çalışmalar literatürde görülmektedir (15). Ancak aileler birçok değişkenin etkisiyle kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşler de belirtebilmektedirler. Ailelerin süreç öncesinde bilgilendirilmemesi kaynaştırmayla ilgili görüşlerinin olumsuz olmasına sebep olmaktadır (16).

Normal gelişim gösteren öğrencinin ailelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, çocuklarının sınıfında kaynaştırma uygulamaları olduğunda kaynaştırmadan haberdar olmaktadır. Kayhan ve arkadaşlarının yaptıkları çalışma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: Anneler çocuklarının kaynaştırma öğrencileri ile fiziksel olarak benzer olduklarını düşünmektedirler. Görsel olarak yetersizliği belli olmayan, yetersizlikten hafif şiddette etkilenen kaynaştırma öğrencilerine karşı görüşleri daha olumludur. Anneler, kaynaştırma sürecinin hem kendi çocuklarına hem de özel gereksinimli öğrencilere yararlı olduğunu düşünmektedirler. Anneler kaynaştırma için herhangi bir çalışmada bulunmadıklarını ancak olası bir çalışmayı destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcı bazı anneler ise bazı çocukların ayrı okullarda eğitim alması gerektiğini savunmuştur (15).

Destek eğitim hizmeti veren okullardaki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bir çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarını, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin olumsuz görüş sergileyecekleri bir durum olarak gördüklerini göstermektedir. Kaynaştırma hakkında bilgi ve gözlem süresi arttıkça öğretmen adayları, kaynaştırma konusunda

olumlu görüşler edinirken; kaynaştırma süreciyle ilgili olumsuzlukların daha çok farkına varmışlardır (22).

2.2.7.Kaynaştırmaya ilişkin Görüşleri Etkileyen Faktörler

- Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci ile ilgili faktörler şu şekildedir:
 - Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin tipi normal gelişim gösteren ya da göstermeyen öğrencilerin ailelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilemektedir (15).
 - Kaynaştırma eğitimi öncesi hazırlıkların yapılmamış olması, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi sahibi olunmamasına sebep olmakta ve görüşleri etkilemektedir (16).
- Öğretmenlere ilişkin şu faktörler kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilemektedir:
 - Bilgi sahibi olma: Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili bilgileri arttığında, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür (12).
 - Sınıf içi yeterlik: Öğretmenler sınıf içi yeterlik duygusuna sahip olmadıklarında kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumsuz olmaktadır (11, 16, 17, 18, 19, 21, 77, 81, 84, 85).
 - Daha önce özel gereksinimli bir çocukla çalışma, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir (82).
 - Ailesinde özel gereksinimli bireyin olması, genel eğitim sınıfında eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir (82).
 - Öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili bilgisi arttıkça kaynaştırmaya ilişkin görüşleri daha olumlu olmaktadır (11, 16-19, 21, 77, 81, 84, 85).

- Kaynaştırma eğitimi öncesi hazırlıkların yapılmış olması sonucu ile öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu görüşler göstermektedir (16).
- Toplumsal faktörler:
 - Farklı olarak algılanan öğrencilere yönelik dört temel evrenin hangi evresinde olunduğuna göre toplumun kaynaştırmaya ilişkin görüşü farklılık gösterebilmektedir. Bu evreler dışlamanın olduğu birinci evre, ayrıştırmanın olduğu ikinci evre, hoşgörünün olduğu üçüncü evre ve topluma katılımın savunulduğu dördüncü evredir (86).
 - Somotopsikolojinin etkisi: Somotopsikoloji beden ile davranışın arasındaki bağı inceleyen bilim dalıdır. Model alma, model olma, zihin kuramı bu bilim dalının ilgi alanındadır. Bedenle davranışın her zaman düzenli bir ilişkide olduğu varsayımı hakimdir. Bu varsayım da bireylerin basmakalıp düşüncelere takılı kalmasına sebep olmaktadır. Böylece kaynaştırmaya ilişkin süregelen düşüncelerin değiştirilmesi somotopsikolojinin etkisiyle olumsuz yönde etkilenmektedir (81).
 - Yetersizlik, özür ve uyumsuzluk kavramlarının birlikte düşünülmesi de kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumsuz yönde etkilemektedir (81).
- Tarihsel süreçle birlikte süregelen gelişmelerin oluşturduğu faktörler:
 - Özel eğitim sınıflarında verilen eğitime ilişkin artan eleştiriler; ailelerin bu konudaki sorularının yanıtlarını bulduklarında kaynaştırmaya ilişkin farkındalıklarının olmasını sağlamaktadır.
 - Özel eğitim sınıflarındaki eğitime karşı artan başvurular ve yasal baskı; belirlenen yasaların, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya devam edebilmesinin yolunu açması sebebiyle oluşmaktadır. Bu da kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumlu yönde etkilemektedir.
 - Yasal düzenlemeler, günümüzde kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşler içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerle birlikte eğitim sistemi içinde de olumlu düşünen uzman sayısı artmaktadır.

- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşlerin değişmesi; bütün bu değişimin sonucunda bilgisi artan toplumun özel gereksinimli öğrencilere karşı görüşleri de olumlu yönde değişmektedir.
- Normalleştirme kavramının ortaya atılması sonucu kaynaştırmaya yönelik görüşleri olumlu yönde etkilenmektedir.
- Teknolojik gelişmelerin varlığı bu görüşleri etkilemektedir. Teknolojik desteğin kullanılabileceği algısı kaynaştırmaya yönelik görüşleri olumlu yönde etkilemektedir.
- Erken eğitimin yaygınlaşması sonucu kaynaştırmaya yönelik görüşler olumlu yönde etkilenmektedir.
- Kaynaştırma ile ilgili bilimsel araştırmaların artması da kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin olumlu yönde seyretmesine katkıda bulunmuştur (8).
- Kaynaştırma okulu ile ilgili faktörler:
 - Okulun fiziksel imkanlarının kısıtlı olması öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir (16).
 - Okul müdürünün kaynaştırmayı benimsemiş olmasının kaynaştırma sürecinin okulda yaşanması ve kaliteli olması üzerinde etkisi olduğunu ortaya konmuştur. Bu durum okuldaki diğer öğrencilerin ve toplumun da kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilemektedir (20).
 - Kaynaştırma eğitimi öncesi hazırlıkların yapılmamış olması öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir (16).
 - Ailelerin ve okulda çalışan diğer personelin bilgilendirilmemesi her iki grubun kaynaştırmayla ilgili görüşlerinin olumsuz olmasına sebep olmaktadır (16).

Kaynaştırmaya ilişkin görüşleri etkileyen bu kadar çok etmen söz konusuysen, kaynaştırmanın ana unsuru olan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine dair bilgilerin daha fazla olması önemli olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli öğrencilerin

kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin alınması ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

2.3.Aile İşlevi

2.3.1.Aile İşlevi Tanımı

Ailenin kültürlerden, yaşanılan ortamlardan bağımsız olarak bir tanımının yapılması oldukça zordur; bu nedenle tek bir aile tanımından bahsetmek doğru olmayacaktır. Gladding aileyi şöyle tanımlamıştır: Biyolojik ve psikolojik bağları olan ve aralarında tarihsel, duygusal ve ekonomik bir birliktelik olan ve kendilerini aynı evin üyeleri olarak hisseden bireylerin oluşturduğu birliktir (87). Literatür taramalarında rastlanan bir diğer aile tanımı ise şu şekildedir; genellikle aynı evde yaşayan, birbirine evlilik ve kan bağı ile bağlı olan, iki ve daha fazla bireyin bulunduğu en küçük sosyal birimdir. Her ailenin kendine özgü bir sistemi, karakteri ve tipi vardır. Aile, her bir bireyin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş ve devam ettirilen bir sistemdir. Bu ihtiyaçlar sevgi, güç ve anlamlılıktır (25). Bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmama durumuna göre ailelerin sağlıklı ya da sağlıksız olmasından bahsedilebilmektedir (25, 87).

Literatürde on tür aileden bahsedilmektedir.

1. Ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile (25, 87, 89).
2. Ebeveynlerin sadece birinin olduğu tek ebeveynli aile (25, 87, 89).
3. Sadece eşlerden oluşan çocuksuz aile (25, 87, 89).
4. Önceki evliliklerinde doğumları gerçekleşen çocukları ile beraber yetişkinlerin yeniden bir aile kurdukları yeniden evlenen aile (25, 87, 89).
5. Altmış beş yaş ve üzeri bireylerin olduğu yaşlı aile (25, 87, 89).
6. Aynı evde aile büyüklerinin de yaşadığı geniş aile (25, 87, 89).
7. Aynı cinsiyetten bireylerin kurdukları gey/lezbiyen aile (25, 87, 89).
8. Resmi olarak evli olmayan kadın ve erkeğin aynı evde yaşamlarını devam ettirdikleri birlikte yaşayan aile (87),
9. Her iki ebeveynin de kariyer sahibi olduğu çift kariyerli aile (87, 89).

10. Aile reisinin büyükbaba/büyükanne olduğu aile (89).

11. Asker aileleri (25, 87, 89).

Bahsedilen aile türlerinden ülkemizde sıklıkla; çekirdek, çift kariyerli, geniş ve yaşlı aile türleri görülmektedir. Gey/lezbiyen aile ya da birlikte yaşayan aile türlerinin ülkemizde görülme oranı azdır. Ancak dünyada bütün bu aile türlerinin görüldüğü araştırmalarla ortaya konmuştur (88, 89).

Toplumsal sistemin en küçük yapı birimi olan ailenin bazı temel fonksiyonları vardır. Bu fonksiyonlar ailenin tarzını ve yaşamını belirleyen unsurlardır. Her ailenin kendine has kuralları vardır. Bu kuralların esneklik durumu ailenin sağlıklı olma durumunu belirleyen önemli bir etmendir. Aile üyeleri arasında yetki paylaşımı söz konusudur. Her bir bireyin görev ve sorumlulukları bazen planlı bazen de plansız olarak belirlenmiştir. Her bir aile ferdi, aile adına verilen kararlara uymakla yükümlüdür. Bu kararlar, aileyi bir arada tutan ve ortak hareketi sağlayan kararlardır. Aile içerisinde yer alan bireyler duygu ve düşüncelerini aile fertlerine rahatça ifade edebilmelidirler. Bu ifade biçimi ailenin sağlık durumu ile ilgili ipuçları sunmaktadır. Aile içindeki etkileşim ailenin devamlılığı ve sağlıklı olması için önemli bir nokta oluşturmaktadır. Olumlu, yapıcı, samimi etkileşim her ailede bulunması gereken bir fonksiyondur (25, 88).

Aileler sağlıklı olma durumlarına göre sağlıklı ve sağlıklı olmayan aile olarak ikiye ayrılır (25, 88). Ancak; ailelerin, aile çeşidi ne olursa olsun sağlıklı olma durumu zamana göre farklılık gösterebilmektedir (87). Sağlıklı ailede bireyler değerli olma duygusuna sahiptirler, güven ortamı oluşturulmuştur, ailedeki her ferdin rolü bellidir, yakınlık ve dayanışma duygusu hakimdir, ailede her bireyin sorumluluk duygusu gelişmiştir, zorluklarla mücadele ederek bu zorlukları aşabilme becerileri aile fertlerinde mevcuttur, aile bireyleri mutludur, ailenin her ferdi kendini gerçekleştirme ortamına sahiptir, aile fertleri birbirleriyle zaman geçirmeye istekli olurlar, evde sağlıklı manevi yaşamın temellerini atan bir ortam söz konusudur (25, 87, 88).

Sağlıksız ailede ise bireyler arasında hep bir denetlenme ve denetleme duygusu hakimdir, mükemmeliyetçilik söz konusudur, ailede baskın olan dil suçlama

içeren bir dildir, beş temel özgürlük (Amaç edinme, arzulama, düşünme, davranma, uygulanma.) aile sistemi içerisinde inkar edilmektedir, konuşmak genellikle yasaktır, küskünlük ve kırgınlıklar uzun süre devam ettirilmektedir, kimseye güvenmeme söz konusudur (25, 87, 88).

Aile işlevleri yapılan literatür taramalarında şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: Biyolojik işlev, ekonomik işlev, sevgi işlevi, koruyucu işlev, toplumsallaştırma işlevi, eğitim işlevi, ailenin boş zamanlarını değerlendirme işlevi (25, 87, 88). Biyolojik işlev; ebeveynlerin cinsel ihtiyaçlarını karşılama ve nesillerini devam ettirmelerini kapsamaktadır. Ekonomik işlev hem ailenin yaşamını devam ettirebilecek bir ekonomik duruma sahip olabilmesini hem de ailenin parçası olduğu toplumun ekonomik durumunu desteklemesini içermektedir. Sevgi işlevi, ailedeki her bir ferdin aile tarafından sevilerek bu ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamasıdır. Koruyucu işlev; aile fertlerinin üyesi oldukları aile tarafından korunma duygusu içinde olmalarını ve koruma duygusuyla hareket etmelerini ifade etmektedir. Toplumsallaştırma işlevi, ebeveynlerin bağlı oldukları kültürün özelliklerini çocuklarına sundukları ve çocuklarını bu kültürün bir parçası haline getirdikleri her bir durumu ifade etmektedir. Eğitim işlevi, ebeveynlerin çocuklarını ve çocukların dolaylı yoldan ebeveynlerini eğittikleri süreçleri kapsar. Bu işlevde aile çocuklarına yaşamı ve bağımsız olmayı öğretmekle yükümlüdür. Ailenin boş zamanlarını değerlendirme işlevi; rastlantısal olarak öğretilen, çocukların ilerleyen dönemde kendi boş zamanlarını nasıl değerlendirecekleri konusunda şekillenmelerini sağlayan işlevdir. Aile bütün bu işlevleri bütün fertlerine sunarak aile sistemini devam ettirir. Bu işlevlerin her birindeki doyum, aile işlev düzeyini oluşturmaktadır. Aile işlev düzeyi düşük olan aileler sağlıklı, yüksek olan aileler sağlıklı olarak nitelendirilmektedir (25, 88).

Ailelerin, içinde bulundukları fertlerin psikolojik durumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu literatürde birçok çalışma ile desteklenmiştir. Aileler işlev düzeylerine göre ve anne-babanın görüşlerine göre bireylerin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilmektedirler (90). Aile işlevi üzerine son otuz yılda ülkemiz de dahil olmak üzere birçok ülkede çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar daha çok psikoloji alanında yapılmaktadır. Ergenler üzerinde, intihar geçmişi olan bireyler

üzerinde, istismara uğrayan bireyler üzerinde aile işlevlerinin etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (91-93).

2.3.2.Aile İşlev Düzeyini Etkileyen Faktörler

Ailenin Yapısı

Aile fertlerinin aile içerisinde aldığı roller aile yapısını meydana getirmektedir (87, 25). Literatürde üç çeşit aile yapısından bahsedilmektedir. Bu aileler; simetrik/ tamamlayıcı, merkezci/merkez-kaç ve birlik/esneklik ailelerdir. Simetrik ailelerde bireyler cinsiyetlerinden bağımsız olarak ailede eşit roller alırlar ve bu rollere göre hareket ederler; bir esneklik söz konusudur. Tamamlayıcı ailelerde ise bireyler birbirlerini tamamlama ve birbirleriyle paralel olma eğilimindedirler. Merkezci aileler, aileye yakın olan bireylerin oluşturduğu; merkez-kaç aileler ise aileden kaçınan bireylerin oluşturduğu ailelerdir. Birlik ve esneklik aile yapısına sahip ailelerde ise bir bütün olarak hareket eden ve fazla esnekliğe izin verilmeyen aileler birlik; daha esnek bir görüş sergileyen aileler ise esneklik yapısı gösterir (87).

Ailenin Bulunduğu Yaşam Döngüsü

Aile yaşam döngüsü; ailelerde zaman içerisinde görülen değişimlerdir (94). Bu değişimler tıpkı bir bireyin gelişimi gibi belirli bir sıra izler ve her aile kendine özgü şekilde bu döngüleri yaşar (94).

Literatürde altı tane aile yaşam dönemine rastlanmıştır (94). Birinci aile yaşam dönemi bekar genç yetişkinlerin oluşturduğu “evden ayrılma” dönemidir. Bu dönemde olan bireylerin %27’sini henüz hiç evlenmemiş bireyler oluşturmaktadır. Yaşları ne olursa olsun bekar olarak yaşamlarını devam ettiren bireylerin bu dönemde olduğu kabul edilmektedir (87). İkinci aile yaşam dönemi “yeni çift” dönemdir (25, 87, 94). Bu dönemde birbirlerini tanıma aşamasından sonra bir aile kurarak “evden ayrılma” dönemini sonlandıran bireyler söz konusudur. Bu dönemde bireylerin karşısına çıkan gelişim görevleri birlikte yaşamaya uyum ve eşle birlikte gelen yeni akrabalara uyumdur (25, 87). Üçüncü aile yaşam dönemi “küçük çocuklu aileler”dir (87, 94). Bu dönemde bireyler hayatlarına yeni giren bebeğin varlığına uyum,

ebeveyn olma durumuna uyum gibi beceriler edinmek durumundadır. Yaşamda yaşanan kökten değişiklik, toplumun beklentilerinin farklılaşması ile birlikte ailenin değişimine sebep olmaktadır (87). Dördüncü aile yaşam dönemi “ergen çocukları olan aileler” dönemidir (87, 94). Bu dönemdeki ailelerin ergenlik çağında olan çocukları vardır. Çocuklarının ergenlik dönemine girmesiyle birlikte ailede de çeşitli değişiklikler söz konusu olmaktadır. Ailenin bu dönemdeki gelişim görevi çocuklarının karakter bulma savaşıyla başedebilmektir (87). “Çocukların ayrılması ve sonrası” dönemi, ailelerin yaşadıkları beşinci yaşam dönemdir (87, 94). Bu dönemde evlilikle, taşınmayla evden ayrılan çocukların ardından ebeveynlerin bu duruma alışması; evden ayrılan çocuğun bu durumla baş edebilmesi bu dönemde üstesinden gelinmesi gereken durumlardır (87). Son aile yaşam dönemi ise “geç yaşam döneminde aileler”dir (87, 94). Bu dönemde aileler; artık kendi ailelerini kuran çocuklarının ailelerinin süreçlerine uyum, yalnız ebeveyn olma, eşin kaybının hayatta kalan eş ve diğer aile fertleri üzerindeki etkisi, bütünlük algısı gibi konuları gündemlerine alırlar (87).

Her aile eğer gelişim görevlerini sağlıklı atlatabilirse, bu yaşam dönemlerini, yaşamaktadır. Bu gelişim görevlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi ailenin diğer döneme daha sağlıklı başlamasını sağlamaktadır. Bu sağlıklı olma durumu ise ailenin işlev düzeyini etkilemektedir (25, 87).

Aile Yaşamı Stresörleri

Stres her ailenin ve bireyin karşısına çıkabilecek bir durumdur. Bu durumlar beklendik aile yaşam stresörleri, beklenmedik aile yaşam stresörleri ve tarihsel olaylar olarak gruplandırılmaktadır. Bu stresörler ailelerin işlev düzeyini etkilemektedir (87, 94).

Beklendik aile yaşam stresörleri, ailelerin en yaygın şekilde yaşadıkları streslerdir. Bunlar ekonomik stresler, çocukların davranışlarından kaynaklanan stresler, çiftin başbaşa geçirdiği zamanlardaki yetersizlikten kaynaklanan stresler, çocuklarla yaşanan iletişim sorunları sonucu oluşan stresler, bireylerin kendilerine

ayrılan zamanın yetersizliği sebebiyle yaşadıkları stresler, ailenin birlikte eğlenmeye ayırdığı vaktin yetersizliği sonucu oluşan streslerdir (87).

Beklenmedik aile yaşam stresörleri ise ailenin bulunduğu dönem ve zamana göre ailenin karşılama gücü farklı olan stresörlerdir. Tesadüfler sonucu yaşanan stresler, fiziksel ya da psikolojik travma sonucu oluşabilecek stresler, özel gereksinimli bir bireyin aileye dahil olması, başarı ve başarısızlık sonrası oluşabilecek stresler, zamansız ölümden kaynaklanan stresler, beklenmedik bir hastalık sonucu oluşabilecek stresler, kazalar sonrası oluşabilecek stresler beklenmedik stresörlerdir (87, 94).

Tarihsel olaylardan kaynaklanan stresörler; savaş, ekonomik kriz, siyasi ortam ve doğal afetlerin oluşturabileceği stres durumlarıdır (94). Ailelerin bu stresörler karşısında başatma becerileri işlev düzeyini etkilemektedir (28, 87, 94).

Özel gereksinimli bireylerin bir ferdi olduğu ailelerde de çeşitli stres durumları yaşanmaktadır. Metin'in belirttiği gibi özel gereksinimli bireylerin aileleri, normal gelişim gösteren bireylerin ailelerine göre daha fazla stresle mücadele etmekte ve kaygı yaşamaktadırlar (4).

Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin stres kaynakları literatürde şu şekilde yer bulmaktadır:

- Çocuklarının sahip olduğu gelişimsel yetersizlik (4).
- Özel gereksinimli çocuğun, ailenin yaşamına getirdiği sınırlılıklar (4).
- Aile bireyleri arasında, özel gereksinimli birey hususunda yaşanan uyumsuzluk (4).
- Özel gereksinimli bireyin bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaması (4).
- Özel gereksinimli bireyin her zaman denetim altında tutulması gerekliliği (95).
- Ailenin sosyal çevresinden aldığı desteğin az oluşu (4, 95).
- Ailenin beklentilerine, özel gereksinimli bireyin tepki verememesi (4).

- Ailenin özel gereksinimli bireyin özellikleri ile ilgili çevreden aldığı olumsuz dönütler (4).
- Ailenin, özel gereksinimli birey hakkında yaşadığı problemlere herhangi bir çözüm bulamaması (96).
- Toplumun aileyi algılayış biçimi (4).
- Özel gereksinimli bireyin özel gereksiminin arkadaşları tarafından fark edilmesi (4, 95).
- Özel gereksinimli bireyin tıbbi yardım ihtiyacının derecesi (4).
- Özel gereksinimli bireye ayrılan aile bütçesinin diğer fertlerde yarattığı durum (95).

Özel gereksinimli bireyin, özel gereksiminin şiddeti, tipi ve sosyal yaşamı etkileme düzeyine göre ailelerin yaşadığı stres ve kaygı düzeyi değişmektedir. Her ailenin yaşadığı bu duyguların şiddeti ve yoğunluğu farklılık göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin ailelerinde bu kaynaklardan beslenen stres ve kaygı durumu uzun süreli olduğunda şiddetle sonuçlanabilmektedir. Ailelerin sorunlarla baş etme düzeyleri bu süreci şekillendiren önemli konulardan biridir. Bu durum ailenin işlev düzeyini etkilemektedir (95).

Ailelerin Stresle Baş Etme Becerileri

Gladding sağlıklı ailelerin stresle baş etme konusunda daha başarılı olduklarını vurgulayarak, stresle baş etme becerisi olan ailelerin şu şekilde belirtmiştir (87):

- Stres durumunu belirleyebilme
- Var olan sorunu ailenin sorunu olarak görebilme
- Çözüm odaklı yaklaşıma sahip olma
- Aile fertlerinin birbirine karşı hoşgörülü olması
- Yüksek aile birliği
- Aile fertlerinin rollerinde esneklik
- Ailenin dışından gelen destekleri fark edebilme ve kullanma
- Madde kullanımı ya da fiziksel şiddetin olmaması (87).

Stresle baş etme becerileri olan ailelerin işlev düzeylerinin daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (25, 87, 88).

Aile yapıları, ailelerin streslerle baş etme yolları ve ailelerin hangi yaşam döneminde olduğu gibi değişkenler aile sistemini derinden etkilemektedir (25,87,88). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin aile işlev düzeylerini ortaya koyan bir çalışmanın bulgularını çeşitlendirmenin alanyazın için yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak aile işlev düzeyinin kaynaştırma süreci ile ilişkili olup olmadığını belirlemenin kaynaştırma sürecinin kalitesini arttırmak adına önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin aile işlev düzeyleri de incelenmiştir ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4.Yaşam Doyumu

2.4.1.Yaşam Doyumu Tanımı

Günümüz dünyasında insana verilen değer giderek arttığı görülmektedir. Bu değer artışı ile beraber “mutluluk” kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Mutluluk; Diener tarafından, öznel olarak iyi olma hali şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma dayanarak; öznel olarak iyi olan insan “mutlu insan”dır, denilebilmektedir. Mutlu insan, mutlu çocuklar meydana getirmektedir. Mutlu insan kavramının sorgulanması, beraberinde “yaşam doyumu” kavramını getirmiştir (97-99).

Yaşam doyumu psikoloji biliminin son yıllarda üzerinde durduğu önemli bir konudur. Psikolojinin bütün alt dallarında karşılaştırmalı araştırmalar yapılan, gerek eğitim psikolojisi gerek endüstriyel psikoloji gibi alanlarda daha sağlıklı bireylere ulaşmak hedefiyle üzerinde çalışılan bir kavramdır. Günümüzde insana verilen değer giderek artmasıyla bireylerin yaşamdan aldıkları doyum da önem kazanmıştır (97-99).

Yaşam doyumu birçok farklı bakışa sahip bir tanımdır. Literatürde ulaşılabilen tanımlar:

- Öğrencinin iş yaşamı dışındaki duygusal tepkisi, hayata karşı genel görüşüdür (100, 101).
- Kişinin, genel anlamda yaşamından duyduğu memnuniyettir (102).
- Bireyin, deneyimlerine dayanarak bireysel iyiliği hakkında oluşturduğu yargılardır (103).
- Gündelik yaşamda olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha fazla olmasıdır (104).
- Öznel olarak iyi olma durumu (99).

Alanyazında yapılan taramalarda, yaşamdan doyum alma durumunu açıklayan birçok kurama rastlanmıştır (98, 105, 106). Bu kuramlar yaşam doyumunu farklı bakış açıları ile almışlardır. Bu kuramlar şu şekildedir:

Erek Kuramı: Bu kurama göre öznel iyi olma hali gereksinim ve amaç olmak üzere iki temel kavram üzerinde şekillenmektedir. Gereksinimlerin karşılanması ve amaçların elde edilmesi öznel iyi oluşu sağlayacaktır, görüşü vardır (98).

Haz ve Acı Kuramı: Bu kuramın temelinde yoksunluk ve eksiklik duygularının, amaçlara ulaşılması durumunda hazza dönüşeceği düşüncesi vardır. Öznel iyi oluş bu duruma bağlıdır (98).

Etkinlik Kuramı: Öznel olarak iyi olma hali, bireyin etkinliklerinin sonucudur; varsayımına dayanmaktadır. Bireyler ürettikçe, ürün elde ettikçe öznel olarak iyi olma durumuna gelmektedirler (98).

Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramlar: Tabandan-Tavana Kuramlar bireyin iyi olma durumunu nesnel yaşam koşullarının belirlediğini vurgularken; Tavandan-Tabana Kuramları iyi olma durumunu kişiliğin belirlediğini vurgularlar (98).

Yargı Kuramları: Öznel iyi olma durumunun bazı nesnel durumlarda yapılan karşılaştırmalarla olduğunu öne sürerler (98).

Bağ Kuramları: Bu kuramlara göre mutluluğun bellekte bir ağı vardır. Öznel olarak iyi olma durumu ise yeni mutlu anların eski mutlu anlarla ilişkilendirilmesi sonucu oluşmaktadır (98, 105).

Sabit Nokta Kuramı: Bu kurama göre bireylerin mutlulukları uzun dönemde sabit bir yapıda seyrederek (98).

Öznel olarak iyi olan bir insanın yaşam doyum düzeyi yüksektir (98, 106). Yaşam doyumunu düzeyi yüksek olan bir bireyin gösterdiği özellikler; yaşamdan mutluluk duymak, yaşamı anlamlı olarak kabul etmek, bedensel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, amaçlara ulaşmada uyum, olumlu bireysel kimlik edinme, ekonomik güvenlik, olumlu sosyal ilişkiler kurma vb. şeklindedir (105, 106).

2.4.2.Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Yaşam Doyumları

Akandere ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmanın bulguları özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin yaşam doyumları hakkında ışık tutmaktadır: Bu çalışma sonucunda genç annelerin yaşam doyum puanlarının yaşlı annelerin yaşam doyum puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Bu durum babalar için de söz konusudur. İlkokul ve daha altı eğitime sahip anne ve babaların yaşam doyum düzeyleri, daha üst düzey eğitim almış anne ve babaların yaşam doyum düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi daha yüksek olan babaların, kendilerinden daha az gelir elde eden babalara göre yaşam doyum puanları daha yüksek bulunmuştur. Çocuğu bedensel ya da bedenise-zihinsel yetersizliğe sahip babaların yaşam doyumları, çocuğu zihinsel yetersizliğe sahip babaların yaşam doyum puanlarından yüksek çıkmıştır. Çocukların cinsiyetinin anne ve babanın yaşam doyumlarını etkilediği ve bu etkinin de yetersizliğe karşın toplumun beklediği rolleri ailenin çocuklarından bekliyor olmasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Anne ve babaların genel olarak yaşam doyum puanları incelendiğinde herhangi bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (23).

2.4.3.Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

Yaşam doyumunun kaynağı: Ryan ve Deci psikolojik iyi olma durumunu iki alt başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar hedonik iyi olma ve eudainomic iyi olmadır. Hedonik iyi olma durumunda haz ile mutlu olma söz konusudur. Eudainomic iyi olmada ise bireyin kendini gerçekleştirme ile mutlu olma hali vardır. Hedonik iyi

olma öznel iyi olma yerine kullanılmaktadır ve yaşam doyumunun yüksek olmasını sağlamaktadır (99).

Gelir düzeyi ve yaşam doyumunu: Gelir düzeyi ile yaşam doyumunu arasında doğrudan bir ilişki söz konusu değildir. Dolaylı yoldan gelir düzeyi yaşam doyumunun artmasını sağlamaktadır (23, 98, 99, 107).

Yaş ve yaşam doyumunu: Wilson araştırmasında genç insanların öznel iyi olma durumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (98). Daha sonra yapılan birçok çalışmada ise yaşam doyumunu ile yaş arasında bir bağ olmadığı ortaya konmuştur (23, 98, 99, 105-107).

Cinsiyet ve yaşam doyumunu: Cinsiyet yaşam doyumunu ile ilişkilidir ancak yaşam doyumunu oluşturan öznel iyi olmanın birleşenleri üzerinde etkisi yoktur (23, 98, 99, 105-107).

Eğitim durumu ve yaşam doyumunu: Güçlü olmasa da yaşam doyumunu üzerinde eğitim durumunun etkisi olduğu ortaya konmuştur (23, 98, 99, 106, 107).

Evlilik ve yaşam doyumunu: Birçok çalışmada evli insanların yaşam doyumlarının diğer farklı medeni durumlara sahip bireylerin tamamından yüksek olduğu bulunmuştur (23, 99, 105-107).

Fiziksel sağlık ve yaşam doyumunu: Fiziksel sağlık ile yaşam doyumunu arasında bir ilişki vardır ve güçlü olarak birbirlerini ters orantıda etkilemektedirler (23, 98, 99, 106, 107).

Başka bir çalışmada bu unsurlar şu şekilde gruplandırılmaktadır: Fiziksel sağlık ve ruhsal olarak kendine güven, toplumsallaşma, ebeveynler, kardeşler ve diğer akrabalarla ilişkiler, kendini tanıma, çocuğa sahip olma durumu, çocuğu büyütebilme durumu, eşlerle ilişkide ilişkinin yakınlığı, yakın arkadaşın olup olmaması, bireysel yaşantı dışındakilere yardım etme, ülkedeki ulusal etkinliklere katılma, öğrenme sürecinde olma, kendini anlama, çalışıyor olma, çeşitli sosyal ve eğlenceli etkinliklere katılma (108).

Alanda bu konu hakkında yapılan bir çalışmada; özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin yaşam doyum düzeyleri incelenmiştir. Cinsiyet, oturulan evin kira olup olmaması, geleceğe yönelik birikim olup olmaması, bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama, yetersizliği olan bireylerin ruhsal herhangi bir bozukluğunun olup olmaması ve evde bakım hizmeti gibi değişkenler açısından yaşam doyumunu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda anne ve babanın genel yaşam doyum düzeyleri benzer olarak bulunmuştur. Geleceğe yönelik birikimin olup olmaması, evde bakım hizmeti alıp alınmaması yaşam doyumunu herhangi bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin ek bir ruhsal bozukluğu olup olmaması da yaşam doyumunu önemli şekilde etkilememiştir (109).

Yapılan başka bir araştırmada ise anne babaların yaşam doyumları üzerinde şu faktörlerin etkili olmadığı bulunmuştur: Ebeveynlerin cinsiyeti, annelerin gelir durumu, yetersizliği olan çocuklarının eğitim süresi, çocuğun kız veya erkek olması, çocuğun yetersizliğinin tipi (110).

Yapılan alanyazın taramalarında, yaşam doyum kavramının birçok farklı yaş, meslek, cinsiyet ve statü durumuna göre araştırılmış olduğu görülmüştür. Zihinsel ve bedensel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin yaşam doyumuna (25, 110), evinde ağır engelli bireylere bakım veren ebeveynlerin yaşam doyumuna (106), üniversite öğrencilerinin yaşam doyumuna (11), sokakta çalışan ve çalışmayan bireylerin yaşam doyumuna (112), teknik öğretmenlerin yaşam doyumuna (113), çocukların ve gençlerin yaşam doyumuna (114) ilişkin çalışmalar alanyazında mevcuttur. Ancak araştırma konusu kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin yaşam doyumunu olan bir araştırmaya alanyazında rastlanamamıştır. Bu çalışmada zihinsel, işitme, bedensel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşam doyumları incelenmiştir. Buna ek olarak yaşam doyumları ile ilişkili unsurlar da araştırılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve aile işlev düzeyleri üzerinde de incelemeler yapılmış ve sonrasında bu iki unsurun kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları ile ilişkisi olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıları, evreni, verileri, verilerin toplanma süreci, bu süreçte yaşanan güçlükler, verilerin analizi konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Eğitim ve sağlık bilimlerinde yapılan çalışmalarda çoğunlukla; kontrol ve deney gruplarının yaşadığı değişimden çok, birbirleri arasındaki etkileşim ve ilişki araştırılmaktadır. Bu ilişkinin ortaya konması için sıklıkla ilişkisel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. İlişkisel araştırma modellerinde araştırmacılar deney ve kontrol gruplarında bir değişiklik yapmaksızın, uyguladıkları çeşitli istatistiksel araçlarla iki veya daha fazla grup arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflerler. Bu çalışmada da benzer bir hedef gözetildiği için ilişkisel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla istatistiksel verinin korelasyonlarının incelenmesi ile aralarındaki ilişkinin ortaya konduğu, betimlendiği bir tarama modelidir. Burada, veriler arasındaki tutarlı değişim varlık durumu matematiksel verilerle ortaya konmakta ve analiz edilmektedir (115).

Çalışma, amacına göre sınıflandırıldığında değerlendirme araştırması özelliği göstermektedir. Bu tür araştırmalarda var olan değişkenlerin betimlenmesi ve analiz edilmesi söz konusudur (116, 117).

3.2. Evren ve Katılımcılar

Evren: Bu çalışmanın evrenini Ankara'da ikamet eden, ortaokullarda kaynaştırma eğitimine katılan, İşitme Yetersizliği, Özel Öğrenme Güçlüğü, Zihinsel Yetersizlik ve Bedensel Yetersizlik alanlarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır.

Katılımcılar: Çalışmanın katılımcılarını Ankara'da ikamet eden, kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü tanısı almış, ulaşılabilen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu

yetersizlik türlerinin seçilmesinin sebebi araştırmacının kişisel deneyimleri sonucunda kaynaştırma uygulamaları yürütülen okullarda en çok rastladığı yetersizlik tipleri olduğunun düşünülmesidir. Katılımcıların seçilmesi aşamasında, öncelikle Ankara'daki Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı ve Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı uygulayan rehabilitasyon merkezlerine e-posta yoluyla çalışmaya katılma teklifi sunularak ulaşılmıştır. Çankaya, Mamak ve Yenimahalle'de bulunan ve isimlerinin çalışmada geçmemesini tercih eden yedi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi teklifi onaylamışlardır, diğer mahallelerdeki merkezlerden yanıt alınamamıştır. Kabul eden kurum yetkilileriyle ayrıca birebir görüşmeler yapıldıktan sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin öğrencilerine ölçekler ve formlar uygulanmıştır.

Çalışmada 176 özel gereksinimli öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 95'i kız, 81'i erkektir. 41 öğrenci beşinci sınıfa, 46 öğrenci altıncı sınıfa, 43 öğrenci yedinci sınıfa ve 46 öğrenci sekizinci sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların 16'sı 2, 34'ü 3, 45'i 4, 26'sı 5, 41'i 6 ve 14'ü 7 yaşında kaynaştırmaya başlamıştır. Katılımcıların 42'si bedensel yetersizlik, 46'sı işitme yetersizliği, 33'ü özel öğrenme güçlüğü ve 55'i zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ü tek çocuk/bir kardeş, 95'i iki kardeş, 41'i üç kardeş, 6'sı dört ve daha fazla kardeş olan ailelerde yer almaktadırlar. Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinde %93,8'inde başka özel gereksinimli birey yokken %11'inde özel gereksinimli başka bir birey vardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin 16'sı ilköğretim, 140'ı lise, 20'si üniversite mezunudur. Babaların 12'si ilköğretim, 127'si lise, 37'si üniversite mezunudur. Ebeveynlerin %93,8'i birlikte, %6,3'ü ise ayrılmıştır. Annelerin %98'i sağ iken %1,1'i vefat etmiştir. Babaların %98,3'ü sağ iken %1,7'si vefat etmiştir. Bu çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgileri.

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	95	54,0
	Erkek	81	46,0
Sınıfı	5	41	23,3
	6	46	26,1
	7	43	24,4
	8	46	26,1
Kaynaştırmaya başlama yaşı	2	16	9,1
	3	34	19,3
	4	45	25,6
	5	26	14,8
	6	41	23,3
	7	14	8,0
Ailedeki doğum sırası**	1	87	49,4
	2	80	45,5
	3	9	5,1
Doğum tarihi	2008	41	23,3
	2007	46	26,1
	2006	43	24,4
	2005	46	26,1
Özel gereksinim tipi	BE	42	23,9
	İE	46	26,1
	ÖÖG	33	18,8
	ZE	55	31,3
Öğrencinin bulunduğu ailedeki çocuk sayısı**	1	34	19,3
	2	95	54,0
	3	41	23,3
	4	6	3,4

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgileri (Devam).

Ailede başka özel gereksinimli birey olup olmama durumu**	Var	11	6,3
	Yok	165	93,8
Annenin eğitim durumu**	İlköğretim	16	9,1
	Lise	140	79,5
	Üniversite	20	11,4
Babanın eğitim durumu**	İlköğretim	12	6,8
	Lise	127	72,2
	Üniversite	37	21,0
Anne ve babanın evlilik durumu**	Ayrı	11	6,3
	Birlikte	165	93,8
Annenin sağlık durumu**	Vefat etmiş	2	1,1
	Sağ	174	98,9
Baba sağlık durumu**	Vefat etmiş	3	1,7
	Sağ	173	98,3

** : Değişken grupları arasındaki fark 5 katından fazla olduğu için bu değişkenler analiz edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği, Demografik Bilgi Formu, Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu (KAF) ve ebeveynler için hazırlanmış olan, gönüllü olarak katıldıkları süreçle ilgili bilgi ve onaylarını içeren Onam Formu kullanılmıştır. İlerleyen bölümde, uygulanan ölçek ve formlarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (ÇBÖYDÖ), 1994 yılında Huebner tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin orijinali 10' u olumsuz, 30' u olumlu toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte aile, arkadaş, okul, çevre ve benlik olmak üzere beş boyut vardır. Bu alanlardan elde edilen puanlar, genel bir yaşam doyum puanı sunmaktadır. Toplam puan arttıkça yaşam doyum puanı da artmaktadır. Olumlu

maddeler olağan şekilde, olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Bu puanlama sonrasında oluşan puan, öğrencilerin yaşam doyum puanını oluşturmaktadır. Ölçek dörtlü likert tipinde oluşturulmuştur. Bu seçenekler; hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman olarak belirlenmiştir (118).

ÇBÖYDÖ'nün ilk psikometrik çalışmaları iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada deneme formu uygulanmıştır. Bu form üçüncü ve sekizinci sınıflardaki öğrencilere olmak üzere, toplam 312 katılımcıya uygulanmıştır. Madde-test korelasyonu ve faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 40 maddenin faktör yükleri, beş faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri .36 ile .82 arasında değişmektedir. Bu beş faktör, toplam varyansın %49,5'ini açıklamaktadır. İç tutarlık şu şekilde tespit edilmiştir: Toplam puan .92, aile alt ölçeği .82, okul alt ölçeği .85, arkadaş alt ölçeği .85, benlik alt ölçeği .82 ve çevre alt ölçeği .83. Alt ölçekler arasındaki korelasyonun .12 ile .34 arasında değiştiği görülmüştür. İlk psikometrik çalışmanın ikinci aşamasında ise üçüncü ve beşinci sınıfa devam eden, 413 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu aşamada yapılan faktör analizi, ilk aşamada yapılan faktör analizi ile karşılaştırılmıştır. İki analizin maddeleri arasındaki korelasyonun .98 olduğu görülmüştür. Ölçeğin zamandaş geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda; Çocuklar İçin Yalnızlık ve Sosyal Doyumsuzluk Ölçeği, Kendini Tanıma Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler ile Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği'nin arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (118).

Ölçek, 2007 yılında Çivitçi tarafından yürütülen bir çalışma ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışma Malatya il merkezinde yürütülmüş ve ortaokula devam eden 688 öğrenci ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelebilmesi için altı farklı ortaokuldan öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin 348'i kız ve 340'ı erkek olarak seçkisiz belirlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 13.01'dir. Çalışma sırasında analiz edilebilecek veriler 516 olarak belirlenmiştir. Söz konusu 516 veri ile yapılan faktör analizinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizdeki döndürme işlemi sonucu olarak, orijinal formda yer alan 15, 24, 35, ve 36'ncı maddeler analizden çıkarılmıştır. Döndürme işlemi sonrası ölçek 36 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör

yüklerinin .34 ile .81 arasında değişiklik gösteren beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Söz konusu beş faktörün açıkladığı varyans %44.5'dir. Alt ölçek puanlarının birbirleri arasındaki korelasyonu .19 ile 40 arasındadır. Alt ölçek puanlarının toplam puanla korelasyonu ise .59 ile .72 arasında olarak bulunmuştur. ÇBÖYDÖ'nün zamandaş geçerliği Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile test edilmiştir. Elde edilen verilerin Cronbach katsayıları; aile alt ölçeği için .74, okul alt ölçeği için .76, arkadaş alt ölçeği için .85, benlik alt ölçeği için .70 ve çevre alt ölçeği için .75, toplam puanda .87 olarak bulunmuştur. 78 öğrenci ile test tekrar test çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Aile alt ölçeği için .86, okul alt ölçeği için .81, arkadaş alt ölçeği için .70, benlik alt ölçeği için .79, çevre alt ölçeği için .75 ve toplam puan için .83. Yapılan bu çalışma sonucunda Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği'nin; Türkçe konuşan, ilköğretim ikinci kademeye (ortaokula) devam eden öğrencilerin yaşam doyumunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur (119).

3.3.2. Aile Değerlendirme Ölçeği

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ), 1983 yılında Epstein ve arkadaşları tarafından McMaster Aile İşlevleri Modeli kapsamında geliştirilmiştir ve klinik olarak ailelere uygulanmaktadır. Epstein ve arkadaşları bu ölçeği; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Brown Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri ve İnsan Davranışları Bölümü ve Buttler Hastanesi'nin Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirmişler ve uygulamışlardır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Bulut tarafından 1990 yılında yapılmıştır ve bu çalışma sonucunda bir el kitabı yayınlanmıştır (88).

Bu ölçek temel olarak; doğrudan aile fertlerinden alınan bilgilerle ailenin temel işlevlerinden hangisinde sorun olduğunu ortaya koyarak ailenin sağlık durumu ile ilgili bilgi verir. Orijinal form üç alt ölçekten ve 53 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; iletişim, problem çözme ve roller şeklindedir. Türkçe'ye uyarlanması sırasında, geçerliğin arttırılması için diğer alt ölçeklerle korelasyonu bozmayacak şekilde yedi madde daha eklenmiştir. Bu maddelerin eklenmesi ile alt ölçekler şu şekilde oluşturulmuştur: Problem Çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken

ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar. Eklenen yedi madde ile, Türkçe formu 60 maddeden olarak belirlenmiştir. Bu maddeler sağlıklı ve sağlıksız aile işlevlerini içermektedir. Aile yaşamına ilişkin olumlu ve olumsuz cümlelerin yer aldığı maddelerde; belirli maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek dörtlü likert derecelendirme tipinde tasarlanmıştır. Aynen katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, biraz katılıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirme yapılmaktadır. Puanlamada ise olumsuz yanıt 4 puan olmak üzere, olumlu yanıt 1 puan olarak belirlenmektedir. Belirli maddeler tersten puanlanmaktadır. Her bir maddeden alınan puanların toplamı, alt ölçeğin madde sayısına bölünerek bir puan elde edilmektedir. Ortalama olarak belirlenen bu puan ailenin o alt ölçekteki işlev düzeyini belirlemektedir. 2 ayırt edici bir sayı olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerden alınan puanlar 'den 1'e doğru yaklaştıkça ailenin sağlıklı olma durumunun arttığı, 2'den 4'e yaklaştıkça ailenin sağlıksız olma durumunun arttığı kabul edilmektedir. Aile puanları; 12 yaşından büyük her bir aile ferдинin uyguladığı ölçeğin alt ölçek puanlarının ortalamasının alınması ile elde edilmektedir. Ölçek 12 yaşından büyük her bir aile ferdi tarafından rahatlıkla doldurulmaktadır. Ölçek uygulanmadan önce ölçeğin başında bulunan yönerge okunduğunda ölçek bireysel olarak uygulanabilmektedir. Ölçek uygulanırken son iki ayın dikkate alınması önemli bir nokta olarak belirtilmiştir (88).

Aile Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğinin araştırıldığı çalışmada; boşanma sürecinde olan 25 yetişkine ve evliliklerini olağan akışta sürdüren 25 yetişkine ölçek uygulanmıştır. Elde edilen puanlar, her bir alt ölçek için t testi ile test edilmiştir. $p < .001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Aile Değerlendirme Ölçeği'nin uyum geçerliğinin araştırıldığı çalışmada; evli olan 25 kişiye Evlilik Yaşam Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin evliliklerdeki doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bir araç olan Evlilik Yaşam Ölçeği ile Aile Değerlendirme Ölçeği'nin Genel İşlevler alt ölçeği kıyaslanmıştır. Her iki ölçekten alınan verilerin Pearson Momentler Çarpımı kolerasyon katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Bu değer $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Aile Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirliği, puan değişmezliği ve iç tutarlılık kapsamında incelenmiştir. İç tutarlılığının araştırıldığı çalışmada 67 kişi ile

çalışılmıştır. Her bir alt ölçekten alınan puanın Cronbach-alfa katsayıları hesaplanmıştır. Puan değişmezliğinin araştırıldığı çalışmada 51 öğrenciye, 3 hafta ara ile 2 kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan alınan puanlar Pearson Momentler Çarpımı kolerasyon katsayısı ile hesaplanmıştır (88).

3.3.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu (KAF)

Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu (KAF), araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formu oluşturan yirmi maddede, öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki olası görüşlerini belirten cümleler yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin “evet” ve “hayır” şeklinde yanıtlamasını içeren, beş dakika uygulama süresi olan bir formdur. Bu formdan alınabilecek maksimum puan 20, minimum puan 0’dır. Formun puanlanmasında olumlu cevaplar bir, olumsuz cevaplar sıfır olarak değerlendirilmiştir. Örneğin 17. madde olan “Hata yaptığım zaman sınıf arkadaşlarım benimle alay eder.” maddesi olumsuz içerikli bir maddedir. Bu maddeye “Evet” yanıtının verilmesi olumsuz yanıt olduğundan sıfır, “Hayır” yanıtının verilmesi olumlu yanıt olduğundan bir puan olarak değerlendirilmiştir. Birinci madde olan “Okulumu seviyorum.” maddesi olumlu bir ifade içermektedir. Bu maddeye “Evet” yanıtının verilmesi olumlu yanıt olduğundan bir, “Hayır” yanıtının verilmesi olumsuz yanıt olduğundan sıfır puan olarak değerlendirilmiştir.

KAF, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra iki çocuk gelişimi uzmanı, beş özel eğitim öğretmeni, üç psikolog ve dört anneden görüş alınarak maddelerdeki cümleler yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin iki zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin maddelere kolaylıkla cevap verdiği görülmüştür.

Anketin başında, öğrencinin anketi uygulaması konusunda yönlendirici açıklamalar bulunmaktadır. Bu yönlendirme ile kaynaştırma öğrencileri, bu formu bireysel olarak uygulayabilmektedirler. Bireysel olarak uygulama konusunda

sınırlılıklar yaşayan öğrencilere araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamaların öğrencilerin yanıtlarını etkilemeyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir (EK-1).

3.3.4. Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamında kullanılan Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, araştırma için anlamlı olabileceği düşünülen demografik bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Formda; kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin cinsiyeti, doğum tarihi, okulu, sınıfı, kaynaştırmaya başladığı yaş, özel gereksinim duyduğu alan, ailedeki doğum sırası ve ailede kaç kardeşinin olduğu bilgileri alınmıştır. Tek çocuk olan öğrenciler bir kardeş olarak verilere eklenmiştir. Buna ek olarak ailede başka bir özel gereksinimli birey olup olmadığı formda alınan bilgiler arasına eklenmiştir. Çalışmaya katılan özel gereksinimli öğrencinin anne ve babasının eğitim durumu, yaşı, mesleği, evlilik durumu (evli ya da boşanmış) ve sağlık durumu (sağ ya da vefat etmiş) bilgileri alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen bilgiler, demografik bilgi formundan elde edilen ve yeterli sayıda olan her bir bilgi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olan özellikler çalışmanın bulgular kısmında paylaşılmış ve bu özelliklere dikkat çekilmiştir (EK-2)

3.4. Veri Toplama İşlemi

Araştırma önerisi hazırlanıp kullanılacak ölçek ve formların belirlenmesinin ardından Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru dosyası sunulmuştur. Söz konusu Etik Kurul'dan onay alınmasının ardından Ankara'daki Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı ve Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı uygulayan rehabilitasyon merkezlerine e-posta yoluyla çalışmaya katılma teklifi sunularak ulaşılmıştır. Çankaya, Mamak ve Yenimahalle'de bulunan ve isimlerinin çalışmada geçmemesini tercih eden yedi adet özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi teklifi onaylamışlardır. Kabul eden kurum

yetkilileriyle ayrıca birebir görüşmeler yapıldıktan sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin öğrencilerine ölçekler ve formlar uygulanmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenciler ve eşlik eden velileri, destek eğitim gördükleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine geldiklerinde, öğretmenleri tarafından bu konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğrenciye eşlik eden ebeveyninden onam formunu okuması istenmiştir. Onam formunu okuduktan sonra kabul eden veliler ile çalışmaya başlanmıştır. Reddeden veliler çalışma dışında bırakılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı, veliden Demografik Bilgi Formu'ndaki bilgileri almıştır ve bu forma kaydetmiştir. Daha sonra özel gereksinimli öğrenciler, bireysel eğitim gördükleri seanslarda öğretmenlerinin eşliğinde ÇBÖYDÖ'yü ve KAF'yi araştırmacı ile birlikte uygulamışlardır. Sonra çocuğuna refakat etmek için gelen ebeveyne araştırmacı, Aile Değerlendirme Ölçeği'ni uygulamıştır. İki ebeveyn bir arada gelen katılımcı olmadığı için refakat eden ebeveyn gönüllü olarak katılmak istediğinde araştırmaya dahil edilmiştir. Her bir madde üzerinde ayrı ayrı durularak boş ya da hatalı verinin olmaması sağlanmıştır. Bu şekilde uygulama sonlandırılmıştır. Katılımcılara ilişkin bütün veriler bu şekilde toplanmıştır. 176 adet veri toplanmıştır. Bu veriler araştırmacı tarafından toplandığı için yanlış ya da eksik bir veri söz konusu olmamıştır.

3.4.1. Veri Toplama İşleminde Yaşanan Güçlükler

Süreç içerisinde ölçeklerin uygulanması için görüşülen okullarda gerek okul yönetimlerinden gerekse okulların öğretmen kadrosundan olumsuz tepkiler alınmıştır. Sıklıkla; uygulanan bu ölçekler hakkında bir dönüş alınmadığı, verilen bu özel bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanıldığı ancak çıkarılan sonuçların, alınan bilgilerin çocuklara yansımadağı konularına değinilmiştir. Bu nedenle ortaokullardan uygulama konusunda destek alınamamıştır.

Öte yandan uygulama için başvuru alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de öğrenci sayıları ve bilgileri konusunda bilgi verici olması sebebiyle ölçeklerin uygulanmasına izin vermemiştir. Bu kurumlarda yapılan görüşmelerde sıklıkla; ortaokullardaki soruna ek olarak, öğrenci profili bilgisinin paylaşılmamasına ve

öğrencilerin uygulayıcı ile birebir görüşmesine engel olunmasına yönelik davranış sergilendiği görülmüştür. Bu görüş ve davranışlardan görülmektedir ki okullarda ve merkezlerde, sık uygulanan ölçeklerin bir işe yaramadığı algısı söz konusudur. Akademik alanda yapılan çalışmaların uygulama alanında hizmet veren öğretmenlere ulaşmıyor olması ya da ulaşsa da kullanılmıyor olması söz konusudur.

Ölçeklerin uygulanması sırasında özel gereksinimli öğrencilerin, engel tipi ve şiddeti fark etmeksizin kendi duygu ve düşüncelerinden bahsederken çekindikleri, onay bekledikleri ve sıklıkla “Anneme/ablama/öğretmenime sor.” dedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencileri sözel olarak cesaretlendirme çabaları bazı durumlarda başarısız olmuştur. Özellikle araştırmacının ankette; öğrencilerin okulları, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilgili duygularını öğrenme çabası, özel gereksinimli öğrenciler tarafından şaşkınlıkla karşılanmıştır. Daha önce kaynaştırma süreci hakkında hiç konuşmadıkları belli olan öğrencilerin, kaynaştırma öncesi yaşadıkları kaynaştırmaya hazırlık süreçleri hakkında büyük soru işaretleri oluşmuştur. Bu soru işaretine ek olarak özel gereksinimli öğrencilerin bir vatandaş/birey olarak görülmesi, haklarına saygı duyulması ve fikrinin alınması gibi konular hakkında da bu durum fikir vermektedir.

3.5.Verilerin Analizi

Bütün verilerin normal dağılıma uygunluğu Shaphiro Wilk Testi ile test edilmiş, normal dağılıma sahip özelliklerin iki bağımsız grupta karşılaştırılmasında Student t testi kullanılmıştır. Normal dağılmayan özelliklerin iki bağımsız grupta karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni incelenirken Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca sayısal verilerin ikiden fazla bağımsız grupta karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren özellikler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Sınıf düzeyi verileri bu testlerle analiz edilmiştir. Normal dağılmayan özellikler için ise Kruskal Wallis Testi ve All Pairwise Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Ölçek ve formlardan alınan tanımlayıcı istatistiklerin Cronbach alfa

değerleri hesaplanmıştır. Tanımlayıcı istatistik olarak sayısal değişkenler için ortalama±standart sapma, kategorik değişkenler için ise sayı ve % değerleri verilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS Windows Versiyonu 24.0 paket programı kullanılmış ve $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular sonraki bölümde sunulacaktır.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların yanıtladıkları ölçeklerden ve anket formundan alınan verilere ilişkin bulgular sunulacaktır. Ölçeklerin tanımlayıcı bilgilerine ilişkin bulguların özetlenmesinin ardından araştırmanın temel ve alt problemlerine ilişkin ulaşılan bulgular sunulacaktır.

4.1. Ölçeklerin Tanımlayıcı Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde; araştırmada kullanılan ÇBÖYDÖ, ADÖ ve KAF'a ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1. Çalışmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri.

		N	Ortalama	Ortalamanın		SS	Min	Maks
				Altında Olan Katılımcılar	Üstünde Olan Katılımcılar			
ÇBÖYDÖ Genel Puan	N	176	94,61	105	71	20,38	60,00	133,00
	%	%100		59,6	40,3			
ÇBÖYDÖ Aile Alt Ölçeği	N	176	17,13	110	66	5,66	7,00	33,00
	%	%100		62,5	37,5			
ÇBÖYDÖ Okul Alt Ölçeği	N	176	21,66	89	87	5,25	10,00	32,00
	%	%100		50,6	49,4			
ÇBÖYDÖ Çevre Alt Ölçeği	N	176	18,77	87	89	4,92	11,00	28,00
	%	%100		49,4	50,6			
ÇBÖYDÖ Arkadaş Alt Ölçeği	N	176	21,12	95	81	5,11	10,00	29,00
	%	%100		53,9	46,1			
ÇBÖYDÖ Benlik Alt Ölçeği	N	176	15,93	95	81	3,24	7,00	24,00
	%	%100		53,9	46,1			
ADÖ	N	176	2,23	79	97	,72	1,00	3,50
	%	%100		44,8	55,1			
KAF	N	176	14,0	76	100	2,8	6,0	20,0
	%	%100		43,1	56,8			

ÇBÖYDÖ'nün genel yaşam doyumunu hakkında bilgi almamızı sağlayan Genel Puan alanındaki değerler (94,61±20,38) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 133,00 en düşük gözlenen değer 6,00 olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %59,6'sı ortalamanın altında olurken,

katılımcıların %40,3'ü ortalamanın üstündedir. ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği (17,13±5,66) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 33,50 en düşük gözlenen değer 7,00 olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %62,5'i ortalamanın altında olurken, katılımcıların %37,5'i ortalamanın üstündedir. ÇBÖYDÖ Okul Alt Ölçeği (21,66±5,25) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 32,00 en düşük gözlenen değer 10,00 olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %50,6'sı ortalamanın altında olurken, katılımcıların %49,4'ü ortalamanın üstündedir. ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği (18,77±4,92) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 28,00 en düşük gözlenen değer 11,00 olduğu gözlenmiştir. . Katılımcıların %49,4'ü ortalamanın altında olurken, katılımcıların %50,6'sı ortalamanın üstündedir. ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği (21,12±5,11) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 29,00 en düşük gözlenen değer 10,00 olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %53,9'u ortalamanın altında olurken, katılımcıların %46,1'i ortalamanın üstündedir. ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği (15,93±3,24) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 24,00 en düşük gözlenen değer 7,00 olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların %53,9'u ortalamanın altında olurken, katılımcıların %46,1'i ortalamanın üstündedir. ADÖ (2,23±0,72) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 3,50, en düşük değeri 1,00 olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların %44,8'i ortalamanın altında olurken, katılımcıların %55,1'i ortalamanın üstündedir. KAF verileri (14,00±2,8) değerleri arasında değişmektedir. Katılımcılardan alınan bulguların en yüksek değeri 20,0, en düşük değeri 6,0 olarak gözlemlenmektedir. Katılımcıların %43,1'i ortalamanın altında olurken, katılımcıların %56,8'i ortalamanın üstündedir.

4.2. Araştırmanın Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine ilişkin bulgular incelenecektir.

Çalışmanın alt probleminde sunulan değişkenlerden kardeş sayısı, ailedeki doğum sırası, öğrencinin ailesinde başka bir özel gereksinimli bireyin olup olmaması,

Tablo 4.2.1. Ölçekler Arası Pearson Korelasyon Matrisi (Devam).

ÇBÖYDÖ Benlik	r	,690**	,457**	,542**	,477**	1	,718**	-,375**	,523**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
Aile sağlığı	r	-,548**	-,738**	-,605**	-,721**	-,375**	-,728**	1	-,693**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
KAF	r	,578**	,686**	,544**	,743**	,523**	,738**	-,693**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

r: Pearson korelasyon katsayısı, n: kişi sayısı

** Korelasyon katsayısı 0,01 düzeyinde anlamlı

Tabloda da görüldüğü gibi ÇBÖYDÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişki durum şu şekildedir: Aile alt ölçeğinde puan arttıkça diğer tüm alt ölçeğindeki puanlar da artmaktadır. Aile alt ölçeğinde puan arttıkça aile sağlığı/aile işlev düzeyi puanı azalmaktadır, ancak hatırlanacağı gibi aile sağlığı puanı azaldıkça ailenin sağlıklı olduğu, işlev düzeyinin yüksek olduğu bilgisi sunulmuştur (88). Bu bilgiye dayanarak aralarında pozitif yönde bir korelasyon olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri de aile alt ölçeği puanı ile pozitif yönde korelasyon oluşturmaktadır.

ÇBÖYDÖ'nin Okul alt boyutunda ise doyum puanı arttıkça aile sağlığı puanı azalmaktadır. ÇBÖYDÖ'nin çevre alt boyutu genel yaşam doyumunu ile güçlü ve pozitif yönde bir korelasyon göstermektedir. Arkadaş alt ölçeği okul ve genel puan alt ölçekleri ile güçlü ve pozitif yönde bir korelasyon gösterirken aile sağlığı ile negatif korelasyon göstermektedir; ancak hatırlanacağı gibi aile sağlığı puanı azaldıkça ailenin sağlıklı olduğu, işlev düzeyinin yüksek olduğu bilgisi sunulmuştur (88) bu nedenle pozitif bir korelasyondan bahsetmek doğru olacaktır. Genel puan verisi ise bütün alt ölçeklerle güçlü bir korelasyon göstermektedir. Öğrencilerin yaşam doyum puanları arttıkça ADÖ puanları azalma göstermektedir, dolayısıyla ailenin işlev düzeyi arttıkça öğrencilerin genel yaşam puanlarının arttığı görülmektedir.

Aile Değerlendirme Ölçeği'nden alınan veriler bütün diğer ölçeklerdeki verilerle negatif yönde korelasyon göstermektedir. Ancak bu negatif korelasyon ADÖ'den alınan verilerin yapısı gereği doğru orantılı bir ilişkiyi göstermektedir.

Öğrencilere uygulanan ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik olan KAF ise en yüksek korelasyonu ÇBÖYDÖ'nin arkadaş alt boyutu ile göstermektedir.

ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,882$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,859$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,863$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,845$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,718$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile ADÖ arasında güçlü, negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,728$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,738$, $p=0,000$).

ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,638$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,744$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,601$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,690$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile ADÖ arasında güçlü, negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,548$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,578$, $p=0,000$).

ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,658$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,772$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,457$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile ADÖ arasında güçlü, negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,859$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,686$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,636$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,542$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği ile ADÖ arasında güçlü, negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,605$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,544$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği ile ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,477$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği ile ADÖ arasında güçlü, negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,721$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,742$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği ile ADÖ arasında negatif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,375$, $p=0,000$). ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği ile KAF arasında güçlü, pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,523$, $p=0,000$). ADÖ ile KAF arasında negatif yönde, güçlü ve anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,693$, $p=0,000$).

2-Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri; öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkili midir?

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumlarının, aile işlev düzeylerinin ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkili olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Cinsiyet değişkenine göre ölçeklerin ortalama puanları ve Mann Whitney U testi sonuçları.

Değişkenler	Kız (n=95)	Erkek (n=81)	U	P
ÇBÖYDÖ Genel Puan	94,45 ± 20,89	94,79 ± 19,9	-0,294	0,769
ÇBÖYDÖ Aile	17,28 ± 5,84	16,96 ± 5,48	-0,482	0,630
ÇBÖYDÖ Okul	21,66 ± 5,48	21,67 ± 4,99	-0,116	0,907
ÇBÖYDÖ Çevre	18,76 ± 4,97	18,78 ± 4,88	-0,043	0,966
ÇBÖYDÖ Arkadaş	20,85 ± 5,24	21,44 ± 4,96	-0,671	0,502
ÇBÖYDÖ Benlik	15,92 ± 3,21	15,94 ± 3,3	-0,072	0,942
ADÖ	2,22 ± 0,74	2,24 ± 0,71	-0,091	0,928
KAF	14,00 ± 2,72	14,1 ± 2,94	-0,187	0,851

p<0,05.

Yapılan analiz sonucunda kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli kız ver erkek öğrencilerin ölçek puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>0,05). Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyetinin; öğrencilerin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3-Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile buldukları sınıf düzeyi ilişkili midir?

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile buldukları sınıf düzeyi (Beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci sınıf) ilişkili olup olmadığının istatistiksel olarak ortaya konulması amacıyla yapılan analizin sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları ve F değerleri.

		N	Ortalama	Std. Sapma	Test istatistiği	P
ÇBÖYDÖ Genel Puan	5	41	89,7561	16,36426	F=6,451	0,001
	6	46	86,9348	14,56999		
	7	43	102,5814	22,95983		
	8	46	99,1413	22,58039		
	Total	176	94,6051	20,38232		
ÇBÖYDÖ Aile	5	41	14,7805	3,86983	F=12,647	0,001
	6	46	14,6522	4,68196		
	7	43	19,7674	5,60118		
	8	46	19,2500	6,13981		
	Total	176	17,1335	5,66398		
ÇBÖYDÖ Okul	5	41	21,7805	5,42454	F=0,478	0,698
	6	46	21,0652	4,67334		
	7	43	22,3721	5,76947		
	8	46	21,5000	5,21430		
	Total	176	21,6648	5,24879		
ÇBÖYDÖ Çevre	5	41	18,0488	4,46067	F=7,901	0,001
	6	46	16,5217	3,86862		
	7	43	21,1163	5,13257		
	8	46	19,4565	5,03634		
	Total	176	18,7670	4,91612		
ÇBÖYDÖ Arkadaş	5	41	20,6585	5,22786	F=0,929	0,428
	6	46	20,5435	4,85664		
	7	43	22,1860	5,18356		
	8	46	21,1304	5,19234		
	Total	176	21,1250	5,10979		

Tablo 4.2.3. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları ve F değerleri (Devam).

ÇBÖYDÖ Benlik	5	41	14,4878	1,70473	F=19,264 0,001
	6	46	14,1522	2,64127	
	7	43	17,1395	3,38471	
	8	46	17,8478	3,21778	
	Total	176	15,9261	3,24261	
ADÖ	5	41	2,2000	,73417	F=1,309 0,273
	6	46	2,3630	,70785	
	7	43	2,0698	,72129	
	8	46	2,2739	,72370	
	Total	176	2,2301	,72337	
KAF	5	41	13,9268	3,01985	F=2,857 0,039
	6	46	13,3261	3,04816	
	7	43	15,0233	2,26241	
	8	46	13,9565	2,68292	
	Total	176	14,0455	2,81591	

p<0,05.

Farklı sınıf düzeyinde olan, kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Genel Puan ve KAF puanlarının ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu, yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir (p<0,05).

Diğer ölçek ortalamalarının, farklı sınıf düzeylerinde benzer değerler aldığı aynı analizler sonucunda gözlemlenmiştir (p>0,05). Sınıf düzeyinin anlamlı farklılıklar olan ölçekler arasındaki ikili karşılaştırmaları LSD testi ile yapılmıştır. Test sonuçları, daha anlaşılır olması ve veri kaybını engellemek amacıyla aşağıda, ayrı bir tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.1. Sınıf düzeyi değişkeni LSD testi sonuçları.

Ölçek	I	J	Ort Fark (I-J)	p
ÇBÖYDÖ Aile	8	7	-,51744	0,638
		6	4,59783*	0,001
		5	4,46951*	0,001
	7	8	,51744	0,638
		6	5,11527*	0,001
		5	4,98695*	0,001
	6	8	-4,59783*	0,001
		7	-5,11527*	0,001
		5	-,12831	0,908
	5	8	-4,46951*	0,001
		7	-4,98695*	0,001
		6	,12831	0,908
ÇBÖYDÖ Çevre	8	7	-1,65976	0,094
		6	2,93478*	0,003
		5	1,40774	0,160
	7	8	1,65976	0,094
		6	4,59454*	0,001
		5	3,06750*	0,003
	6	8	-2,93478*	0,003
		7	-4,59454*	0,001
		5	-1,52704	0,128
	5	8	-1,40774	0,160
		7	-3,06750*	0,003
		6	1,52704	0,128
ÇBÖYDÖ Benlik	8	7	,70829	0,240
		6	3,69565*	0,001
		5	3,36002*	0,001
	7	8	-,70829	0,240
		6	2,98736*	0,001
		5	2,65173*	0,001
	6	8	-3,69565*	0,001
		7	-2,98736*	0,001
		5	-,33563	0,582
	5	8	-3,36002*	0,001
		7	-2,65173*	0,001
		6	,33563	0,582

Tablo 4.2.2.1. Sınıf düzeyi değişkeni LSD testi sonuçları (Devam).

ÇBÖYDÖ Genel Puan	8	7	-3,44009	0,407
		6	12,20652*	0,003
		5	9,38521*	0,026
	7	8	3,44009	0,407
		6	15,64661*	0,001
		5	12,82530*	0,003
	6	8	-12,20652*	0,003
		7	-15,64661*	0,001
		5	-2,82131	0,501
5	8	-9,38521*	0,026	
	7	-12,82530*	0,003	
	6	2,82131	0,501	
KAF	8	7	-1,06673	0,071
		6	,63043	0,277
		5	,02969	0,960
	7	8	1,06673	0,071
		6	1,69717*	0,004
		5	1,09643	0,072
	6	8	-,63043	0,277
		7	-1,69717*	0,004
		5	-,60074	0,314
	5	8	-,02969	0,960
		7	-1,09643	0,072
		6	,60074	0,314

* p>0,05

Sekizinci sınıf düzeyi ile altıncı sınıf düzeyi verilerinin, ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir (p=0,001). Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerinin ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği puanlarının, altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin ÇBÖYDÖ Aile ölçek puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir (p=0,001). Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin ÇBÖYDÖ Aile ölçek puanları beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin ile altıncı

sınıfa devam eden öğrenciler ÇBÖYDÖ Aile ölçek puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir ($p=0,001$). Yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin ÇBÖYDÖ Aile ölçek puanları altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4-Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinim tipi ilişkili midir?

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinim tipinin ilişkili olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının yetersizlik tipi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

		N	Ortalama	Std. Sapma	Test	
					istatistiği	P
ÇBÖYDÖ Genel Puan	BE	42	99,1905	20,41429	F=3,327	0,021
	İE	46	94,5652	17,96868		
	ÖÖG	33	99,5758	20,11845		
	ZE	55	88,1545	21,14629		
	Total	176	94,6051	20,38232		
ÇBÖYDÖ Aile	BE	42	18,3333	5,72826	F=2,999	0,032
	İE	46	17,1739	4,74835		
	ÖÖG	33	18,4242	4,99394		
	ZE	55	15,4091	6,34946		
	Total	176	17,1335	5,66398		
ÇBÖYDÖ Okul	BE	42	22,7381	4,85426	F=1,942	0,125
	İE	46	21,3261	4,83071		
	ÖÖG	33	22,6667	5,72640		
	ZE	55	20,5273	5,43941		
	Total	176	21,6648	5,24879		

Tablo 4.2.4. Ölçeklerin ortalama puanlarının, standart sapma puanlarının yetersizlik tipi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.

ÇBÖYDÖ Çevre	BE	42	20,6429	5,08379	F=5,105	0,002
	İE	46	18,6087	4,41451		
	ÖÖG	33	19,5758	4,95625		
	ZE	55	16,9818	4,63677		
	Total	176	18,7670	4,91612		
ÇBÖYDÖ Arkadaş	BE	42	21,9048	5,44063	F=1,807	0,148
	İE	46	21,1522	4,46700		
	ÖÖG	33	22,1212	4,62167		
	ZE	55	19,9091	5,50176		
	Total	176	21,1250	5,10979		
ÇBÖYDÖ Benlik	BE	42	15,5714	2,51961	F=1,726	0,163
	İE	46	16,3043	3,18935		
	ÖÖG	33	16,7879	3,08988		
	ZE	55	15,3636	3,75827		
	Total	176	15,9261	3,24261		
ADÖ	BE	42	2,0595	,67501	F=1,170	0,323
	İE	46	2,3022	,82286		
	ÖÖG	33	2,2121	,73133		
	ZE	55	2,3109	,65931		
	Total	176	2,2301	,72337		
KAF	BE	42	14,2619	2,77673	F=1,146	0,332
	İE	46	13,7391	2,81610		
	ÖÖG	33	14,7273	2,19762		
	ZE	55	13,7273	3,14145		
	Total	176	14,0455	2,81591		

$p < 0,05$.

Farklı yetersizlikleri olan öğrenciler ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği, ÇBÖYDÖ Genel puan ve KAF ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmıştır ($p < 0,05$). Bu değişkenlerin ikili karşılaştırmaları LSD testi ile yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır. ($p > 0,05$).

Tablo 4.2.4.1. Ölçeklerin yetersizlik tipi değişkenine göre LSD testi sonuçları.

Ölçek	I	J	Ort Fark (I-J)	p
ÇBÖYDÖ Genel Puan	BE	İE	4,62526	,280
		ÖÖG	-,38528	,934
		ZE	11,03593*	,008
	İE	BE	-4,62526	,280
		ÖÖG	-5,01054	,273
		ZE	6,41067	,110
	ÖÖG	BE	,38528	,934
		İE	5,01054	,273
		ZE	11,42121*	,010
	ZE	BE	-11,03593*	,008
		İE	-6,41067	,110
		ÖÖG	-11,42121*	,010
ÇBÖYDÖ Aile	BE	İE	1,15942	,331
		ÖÖG	-,09091	,944
		ZE	2,92424*	,011
	İE	BE	-1,15942	,331
		ÖÖG	-1,25033	,326
		ZE	1,76482	,115
	ÖÖG	BE	,09091	,944
		İE	1,25033	,326
		ZE	3,01515*	,015
	ZE	BE	-2,92424*	,011
		İE	-1,76482	,115
		ÖÖG	-3,01515*	,015
ÇBÖYDÖ Çevre	BE	İE	2,03416*	,046
		ÖÖG	1,06710	,336
		ZE	3,66104*	,000
	İE	BE	-2,03416*	,046
		ÖÖG	-,96706	,374
		ZE	1,62688	,088
	ÖÖG	BE	-1,06710	,336
		İE	,96706	,374
		ZE	2,59394*	,014
	ZE	BE	-3,66104*	,000
		İE	-1,62688	,088
		ÖÖG	-2,59394*	,014

Tablo 4.2.4.1. Ölçeklerin yetersizlik tipi değişkenine göre LSD testi sonuçları (Devam).

ÇBÖYDÖ Benlik	BE	İE	-,73292	,288
		ÖÖG	-1,21645	,106
		ZE	,20779	,753
	İE	BE	,73292	,288
		ÖÖG	-,48353	,512
		ZE	,94071	,146
	ÖÖG	BE	1,21645	,106
		İE	,48353	,512
		ZE	1,42424*	,046
	ZE	BE	-,20779	,753
		İE	-,94071	,146
		ÖÖG	-1,42424*	,046
KAF	BE	İE	,52277	,385
		ÖÖG	-,46537	,478
		ZE	,53463	,355
	İE	BE	-,52277	,385
		ÖÖG	-,98814	,125
		ZE	,01186	,983
	ÖÖG	BE	,46537	,478
		İE	,98814	,125
		ZE	1,00000	,108
	ZE	BE	-,53463	,355
		İE	-,01186	,983
		ÖÖG	-1,00000	,108

* p<0,05.

Bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir. Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanı, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanından anlamlı şekilde daha azdır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanı, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanından anlamlı şekilde daha azdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puanından anlamlı şekilde daha azdır.

5-Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırmaya başlama yaşı ilişkili midir?

Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırmaya başlama yaşının ilişkili olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi.

		Kaynaştırmaya başlama yaşı
ÇBÖYDÖ Genel Puan	r	-,068
	p	,369
	N	176
ÇBÖYDÖ Aile	r	-,039
	p	,609
	N	176
ÇBÖYDÖ Okul	r	-,050
	p	,512
	N	176
ÇBÖYDÖ Çevre	r	-,116
	p	,124
	N	176
ÇBÖYDÖ Arkadaş	r	-,048
	p	,529
	N	176

Tablo 4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi (Devam).

ÇBÖYDÖ Benlik	r	-,029
	p	,705
	N	176
ADÖ	r	-,032
	p	,678
	N	176
KAF	r	,071
	p	,349
	N	176

** p<0,01. *p<0,05.

ÇBÖYDÖ alt ölçekleri ile kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenine ilişkin korelasyon katsayıları şu şekilde saptanmıştır: Genel Puanı ile kaynaştırmaya başlama yaşı arasında zayıf ve negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,068$, $p=0,369$). ÇBÖYDÖ Çevre alt ölçeği ile kaynaştırmaya başlama yaşı arasında negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,116$, $p=0,124$).

Aile Değerlendirme Ölçeği'nden alınan sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı veriler sunmamaktadır. Bu sonuçlar da kaynaştırmaya başlama yaşı ile aile işlevi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

KAF'tan alınan sonuçların kaynaştırmaya başlama yaşı değişkenine ilişkin korelasyon katsayıları şu şekilde saptanmıştır: KAF puanı ile kaynaştırmaya başlama yaşı arasında zayıf ve pozitif yönde, anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,071$, $p=0,349$).

6-Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile anne ve babalarının yaşları ilişkili midir?

Ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile anne ve babalarının yaşlarının ilişkili olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Ölçeklerden alınan puanlara göre annenin yaşı, babanın yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi.

		Annenin yaşı	Babanın yaşı
ÇBÖYDÖ Genel Puan	r	-,071	-,044
	p	,351	,562
	N	176	176
ÇBÖYDÖ Aile	r	,031	,055
	p	,678	,467
	N	176	176
ÇBÖYDÖ Okul	r	-,162*	-,100
	p	,032	,188
	N	176	176
ÇBÖYDÖ Çevre	r	-,046	-,025
	p	,545	,745
	N	176	176
ÇBÖYDÖ Arkadaş	r	-,156*	-,105
	p	,038	,166
	N	176	176
ÇBÖYDÖ Benlik	r	,076	-,013
	p	,318	,864
	N	176	176
ADÖ	r	,136	,114
	p	,072	,132
	N	176	176
KAF	r	-,021	-,032
	p	,783	,674
	N	176	176

** p<0,01. *p<0,05.

ÇBÖYDÖ alt ölçekleri ile annenin yaşı ve babanın yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon katsayıları şu şekilde saptanmıştır: ÇBÖYDÖ Genel Puanı ile anne yaşı arasında zayıf ve negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r = -0,071$, $p = 0,351$). ÇBÖYDÖ Aile alt ölçeği ile babanın yaşı arasında zayıf ve pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r = 0,055$, $p = 0,467$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile annenin yaşı

arasında güçlü ve negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,162$, $p=0,032$). ÇBÖYDÖ Okul alt ölçeği ile babanın yaşı arasında negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,100$, $p=0,188$). ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği ile anne yaşı arasında güçlü ve negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,156$, $p=0,038$). ÇBÖYDÖ Arkadaş alt ölçeği ile babanın yaşı arasında negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-0,105$, $p=0,166$). ÇBÖYDÖ Benlik alt ölçeği ile anne yaşı arasında zayıf ve pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,076$, $p=0,318$). Aile Değerlendirme Ölçeği'nden alınan sonuçların annenin yaşı ve babanın yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon katsayıları şu şekilde saptanmıştır: ADÖ puanı ile anne yaşı arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,136$, $r=0,072$). ADÖ puanı ile baba yaşı arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=0,114$, $r=0,132$). KAF'den alınan sonuçların, annenin yaşı ve babanın yaşı değişkenlerine ilişkin korelasyon katsayıları incelendiğinde herhangi bir güçlü ilişki tespit edilememiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde; kaynaştırmaya devam eden ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarını, kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve aile işlev düzeyini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya dair sonuçlar, ilgili literatür bulguları üzerinden karşılaştırılmalı olarak tartışılacaktır.

Mutlu insan kavramı üzerinden yapılan araştırmalarda ulaşılan yaşam doyumu kavramı, literatürde yapılan araştırmalarda endüstri, eğitim, sağlık gibi birçok farklı alanda yapılan araştırmalara rastlanmasını sağlamaktadır. Bu çalışmalarda birçok farklı gruptan öğrencinin yaşam doyumu puanları ve yaşam doyumlarına etki eden uyarıların nitelik ve nicelikleri incelenmiştir (97, 98, 99). Akandere, Acar ve Baştuğ'un (2009) yaptıkları çalışma sonucunda sadece zihinsel, sadece bedensel ya da hem zihinsel hem bedensel yetersizlik sahibi çocukların ebeveynlerinin yaşam doyum puanlarının ebeveynlerin yaşı, eğitim ve gelir düzeyi, yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (23). Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'ın, belirli bir branştaki öğretmenlerin yaşam doyum puanlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet ile yaşam doyumunun ilişkili olduğu gözlenmiştir (113). Yılmaz ve Baki'nin yaptıkları çalışmada, sokakta çalışan çocukların yaşam doyumları incelenmiş ve gelir düzeyinin yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu görülmüştür (112). Ancak bu örneklerde de görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumlarının incelendiği çalışmalara alanyazında rastlanamamıştır.

Literatürde ortaokula devam eden ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşam doyumunu puanlarını inceleyen çalışmalar vardır (119, 120, 121). Karahisar'ın yüksek lisans tez çalışmasında üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumunu puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin benzer puanlar aldıkları görülmüştür (120). Özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumunu puanlarının incelendiği çalışmada ise kızlarda da erkeklerde de 94 puan olduğu sonucuna araştırmacı tarafından ulaşıldığı önceki sayfalarda sunulmuştur. Burada da görüleceği gibi özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumunu puanları cinsiyet fark etmeksizin ortalama gelişim gösteren öğrencilerden düşüktür. Diğer alt ölçek puanları karşılaştırıldığında da aynı fark göze

çarpmaktadır (120). Öztan'ın 2014 yılında ortaya koyduğu çalışmasında da aynı sonuca ulaşılmasını sağlayan benzer sonuçlar elde edilmiştir (121). Çam ve Artar'ın 2014 yılında yaptıkları çalışmalarında ortaokula devam eden ergenlerin de içinde bulunduğu bir katılımcı grubu incelenmiş ve katılımcılardan yaşam doyumu puanları alınmıştır (125). Çalışmanın bulguları ile karşılaştırıldığında özel gereksinimli öğrencilerin her alt ölçekte ortalama gelişim gösteren öğrencilerden daha az puan aldıkları görülmektedir. Aynı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumu puanına ve alt ölçek puanlarına karşılaştırmalı bir analiz uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin aralarında, bütün alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (125). Bu sonuç bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte bir sonuçtur. Buna ek olarak sınıf düzeyinin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada 6. ve 8. sınıftaki öğrencilerin yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu aktarılmıştır (125). Bu bilgi ile şu sonuca varılabilir; normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşam doyumlarını sınıf düzeyi ile ilişkilirken; özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumlarıyla sınıf düzeyinin bir ilişkisi yoktur.

Bu araştırmada zihinsel, işitme, bedensel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumu puanları ve yaşam doyumlarına etki eden uyarıların nitelik ve nicelikleri incelenmiştir. Bulgularda, kaynaştırma öğrencilerinin yarıdan çoğunun ÇBÖYDÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması ve Çevre Alt Ölçeği dışında diğer alt ölçeklerde puan ortalamalarının düşük olması, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci olan katılımcıların çevre doyumu dışındaki diğer doyum alanlarında ihtiyaç içerisinde olduğu ve doyum sağlayamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak; ÇBÖYDÖ'den alınan bütün alt ölçek puanlarının normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinden düşük olması bulgusu, kaynaştırmaya devam eden ortaokul öğrencilerinin yetersizliklerinin farkında olma, yetersizlik sahibi olma ve etiketlenme sebebiyle bu puanları gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu verilerden hareketle; özel gereksinimli öğrencilerin ortalama gelişim gösteren öğrencilerden genel yaşam doyumu, benlik, çevre, arkadaş, aile, okul

doyumunu açısından daha az doyum içerisinde olduğu ve bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

ÇBÖYDÖ uygulanan, kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin ebeveynlerine, aile işlevi düzeyi hakkında fikir sahibi olmak amacıyla Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Aile Değerlendirme Ölçeği araştırmacılar tarafından sıklıkla uygulanan bir ölçektir (91, 92, 93, 120, 122). Özşenol ve arkadaşlarının, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin işlev düzeylerini ortaya koymak üzere yaptıkları çalışmanın sonucunda ailelerin sağlıklı bir işleve sahip oldukları verisi alınmıştır (93). Bu çalışmada ise ulaşılan ailelerin aile işlev düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebi olarak; söz konusu çalışmada çok daha fazla yetersizlik çeşidi olan çocukların ailelerine ulaşılması ve çalışmanın hastane ortamında yapılması gösterilebilir (93). Kırbaş ve Özkan'ın Down Sendromu tanılı bebeklerin aileleri ile yaptıkları çalışmada da benzer bir durum ortaya konmuştur (123). Ailelerin aile işlev düzeyleri yüksek olarak ortaya konan çalışmada, bebeklik dönemindeki bireylerle çalışılmış olmasının etkisi ile bu farklılığın olduğu düşünülmektedir. Demircioğlu, Şahin ve Günindi'nin yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin işlev düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda ailelerin işlev düzeylerinin sağlıklı aileye daha yakın olduğu, annelerin işlev düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (124). Bu araştırma kapsamında yapılan uygulama sonucunda ise ailelerin işlev düzeylerinin ortalaması 2,23 olarak tespit edilmiştir. Bu veri, ailelerin işlev düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ailelerin çoğunluğunun aldığı puan ortalamasının üzerinde olması sonucuyla çalışmaya katılan ailelerin çoğunluğunun işlev düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle özel gereksinimli öğrencilerin aile işlev düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin aile işlev düzeylerinden düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun sebebi olarak özel gereksinimli bir bireyin ebeveyni olma durumu ile günlük yaşamı devam ettirebilme becerilerine sahip olmama, özel gereksinim ile ilgili bilgi edinmede sınırlılıkların olması, ailede var olan özel gereksinimli bireyin aile işlevine olumsuz etkisi olmamasına karşın diğer aile fertlerinin işlevlerini yerine getirmede yaşadıkları güçlükler gösterilebilir.

Çalışmada kullanılan son veri olan öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini gösterir anket formunun sonuçları 2015 yılında yayınlanan Gül ve Vuran'ın çalışmaları ile kıyaslanacaktır. Söz konusu çalışmada kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak burada özel gereksinimli bireylerin sosyal çıktıları ve girdileri analiz edebilme, yorumlayabilme becerileri ile ilgili sınırlılıkların olabileceği ihmal edilmemelidir. Çalışmada kaynaştırmaya devam eden öğrencilere yöneltilen sorulara ayrıntılı şekilde bakıldığında, araştırmacı tarafından hazırlanan formdaki sorularla benzerlik gösterdiği ve bu sorulara benzer yanıtlar alındığı görülmüştür. Çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak yarı-yapılandırılmış bir görüşme yapılırken; bu araştırmada öğrencilerle "Evet" ve "Hayır" cevapları üzerinden bir duygu ya da durum ifade eden cümleler sonrası fikirlerini sunmaları istenmiştir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeden, kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi alındığı düşünülmektedir. Ancak bu şekilde dahi alınan sonuçlar karşılaştırıldığında öğrencilerin benzer maddelere benzer cevaplar verdikleri görülmektedir. 18. madde olan "Okuldaki dersleri anlıyorum." sorusuna sıklıkla verilen "Hayır" yanıtı "Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar çekiyorsun?", "Ödevlerini nasıl yapıyorsun?" ve "Okulda sınavlar nasıl yapılıyor?" sorularına alınan olumsuz yanıtlarla paralellik göstermektedir (126).

Öğrencilerin genel olarak kaynaştırma hakkındaki görüşlerini belirtirken gülümsemeleri, eğlenmeleri ve olumlu görüş belirtmeleri aslında beraberinde soru işaretlerini de getirmektedir. Örneğin anket formunda 15. maddede "Sınıftaki arkadaşlarım beni sever." maddesine "Evet" yanıtı veren öğrencilerin bir kısmı aynı zamanda 5. madde olan "Sınıf arkadaşlarım grup çalışmalarına beni de katarlar/davet ederler." maddesine "Hayır" yanıtını vermiştir. Buradan alınan sonuç ile Gül ve Vuran'ın yaptıkları çalışmadan alınan sonuçlar bu noktada da benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerini çoğunlukla "iyi" olarak nitelendirdiği ancak okuldaki sosyal etkinliklerden haberdar olmadığı sonucu yine aynı noktaya ulaşılmasına sebep olmaktadır (126).

Kaynaştırma sürecine ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmaları karşılaştırmaya ve çalışmanın verileri ile birlikte tartışmaya devam edilecek olursa; Orel, Teyet ve Zerey'in, Sınıf Öğretmeni Adayları ile yapılan çalışmalarında, adayların kaynaştırma hakkında bilgileri azaldıkça tutumlarının olumsuz olduğu sonucu bulunmuştur (17). Bu çalışmanın bulguları ışığında şu sonuca ulaşılabilir: Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve sınıf öğretmenleri; kaynaştırma hakkında bilgilendirildikleri takdirde kaynaştırmaya ilişkin görüşleri olumlu olacaktır. Bu çalışmada ortaya konan, kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumluya dönük olduğu sonucu Orel, Teyet ve Zerey'in çalışmasından elde edilen sonuçlarla birleştirildiğinde; kaynaştırma konusunda bilgili sınıf öğretmenleri ile birlikte, kaynaştırma öğrencilerinin de kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olacağı sonucuna ulaşılabilecektir.

Çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin %56,8'i ortalamanın üzerinde olacak şekilde kaynaştırma hakkında olumlu görüş bildirmiştir. %43,1'i ise ortalamanın altında kalacak şekilde kaynaştırma hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Bu verilerden hareketle kaynaştırma öğrencilerinin çoğunluğunun kaynaştırma hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu bulgusuna ulaşılabilecektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler Karahisar'ın normal gelişim gösteren öğrencilerle yaptığı çalışma ile benzer bir sonucu göstermektedir (120).

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça ÇBÖYDÖ'nin Aile Alt Ölçeği'nden aldıkları puanlarda anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak sınıf düzeyi ile kaynaştırma hakkındaki görüşlerin arasındaki ilişki de çalışmanın bulguları arasındadır. Bu bilgilerin, öğrencilerin ergenlik dönemini yaşama durumları ile ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşleri, ÇBÖYDÖ'nin aile, benlik ve çevre alt ölçekleri üzerinde özel gereksinim tipinin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bedensel ve

işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaşam doyumu algıları, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaşam doyumu algılarından düşük olarak tespit edilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşam doyumu puanları ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaşam doyumu puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kaynaştırma hakkındaki görüşlerin yetersizlik tipinden etkilendiği bulguları alınsa da istatistiksel anlamlılığa sahip değildirler. Bu bulguların ışığında yetersizlik tipinin kaynaştırma hakkındaki görüşleri ve aile işlev düzeyini etkilemediği ancak öğrencilerin genel yaşam doyumu puanlarını etkilediği sonucuna ulaşılabacaktır. Bunun sebepleri olarak ise öğrencilerin sosyal yaşantıyı ve toplumsal düzeni algılama performansları, zihinsel hazırbulunuşlıkları ve farkındalıkları arasındaki farklılıklar düşünülmektedir.

Kaynaştırmaya başlama yaşı ile ÇBÖYDÖ'den alınan veriler arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler ışığında; kaynaştırmaya başlama yaşı arttıkça genel yaşam doyumu puanı azalmaktadır, kaynaştırma hakkındaki görüşler kaynaştırma başlama yaşı arttıkça olumsuz olmaktadır. Bu veriler yaş ilerledikçe farklılığı algılama şeklinin değişmesi sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin daha çok zorlanım yaşadığını akla getirmektedir.

Annenin ve babanın yaşı arttıkça ÇBÖYDÖ Okul Alt Ölçeği puanı azalmaktadır. Annenin yaşı arttıkça ÇBÖYDÖ Arkadaş Alt Ölçeği puanı azalmaktadır. Bunun sebebi olarak ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ergenlik dönemi profilini sergilemeleri gösterilebilir. Buna ek olarak annenin ve babanın yaşı arttıkça aile işlevinde artış olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak ADÖ'yü en çok uygulayan ebeveynin anne olması ve yaşam algısının yaş ilerledikçe artması olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların yaşam doyumları, kaynaştırma hakkındaki görüşleri ve aile işlev düzeyleri ile; öğrencilerin anne ve babasının sağlık durumunun, özel gereksinimli öğrencinin ailedeki doğum sırasının, ailede başka özel gereksinimli bireyin olup olmamasının, anne ve babanın eğitim düzeyinin, anne-babanın evlilik durumunun ilişkisi olup olmadığına dair analiz yapılması amacıyla toplanan verilerin sayılarının yetersiz olması sebebiyle analizleri yapılamamıştır.

Çalışmanın temel problemi ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları ile kaynaştırma uygulamalarının ve aile işlevinin ilişkili olup olmadığının incelenmesidir. Bu problemi yanıtlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda; aile işlev düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşam doyumu puanları, bütün alt ölçeklerden alınan puanlarla birlikte artmakta olduğu; öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ne kadar olumluysa o kadar yaşam doyumu puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle; ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları ile kaynaştırma uygulamalarının ve aile işlevinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma, hayatının büyük bir bölümünü okul sürecinin kapladığı özel gereksinimli birey için ne kadar mutluluk ve doyum vericiyse yaşamı algılama şeklinin, yaşam doyumunun da o kadar olumlu olması beklenilebilir bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma dışında ailesi ile birlikte olan özel gereksinimli öğrencilerin yaşam doyumlarına aile işlev düzeylerinin etki etmesi de aynı sebeplerle beklenilebilir bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bütün alt ölçeklerde normal gelişim gösteren öğrencilerden daha az puan almış olsalar dahi öğrencilerin yaşam doyumları ile aile işlevinin ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin ilişkili olması; dış dünyaya kapalı, çevre farkındalığı olmayan olarak nitelendirilen özel gereksinimli öğrencilerin aslında dışarıdan gelen uyarılarla yaşamlarını, ailelerini, okullarını, çevrelerini, benliklerini ve arkadaşlık ilişkilerini anlamlandırdıkları ve doyum alıp almama durumunu sorguladıkları sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumları değerlendirildiğinde ortalama üzerinde bir durum sergilemektedir. Burada öğrencilerin soruları anlama ve olumlu cevap verme eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumları, aile, okul, çevre, arkadaş bazında değerlendirildiğinde ortalama bir durum sergilemektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sonuçları ile karşılaştırıldığında ise özel gereksinimli bireylerin puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. KAF'tan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşleri ortalamanın üzerinde, olumludur. Buradan; özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sürecinden memnun oldukları ve genel olarak olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Öğrencilere uygulanan KAF ile en yüksek korelasyonu ÇBÖYDÖ'nin arkadaş alt boyutu ile göstermektedir. Buradan; öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerinin daha çok ilişkili sonucuna ulaşılabilmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin sağlıklı aile profiline daha yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aile işlev düzeyi öğrencilerin yaşam doyumunu ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilişkilidir. Bu etki pozitif yönlüdür. Öğrencilerin yaşam doyum puanları arttıkça ailenin sağlıklı olma durumu artmaktadır. Buradan; "sağlıklı aile sağlıklı birey" cümlesini destekler bir sonuç elde edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda erkekler ve kızların ölçek puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Cinsiyet ile; öğrencilerin yaşam doyumları, aile sağlıkları ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ilişkili olmadığı sonucu bulunmuştur. Engel tipi Genel Yaşam Doyumu puanı ile ilişkilidir, sonucuna ulaşılmıştır. Bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan

öğrenciler ile işitsel yetersizliği olan öğrencilerin ÇBÖYDÖ Genel puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan ana ve alt problemlere ilişkin sonuçlar şu şekilde tespit edilmiştir: Ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin;

- Cinsiyeti ile yaşam doyumları, aile işlev düzeyleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.
- Sınıf düzeyi ile yaşam doyumunun aile alt boyutu ile arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça aile işlev düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni ile aile işlev düzeyi ve kaynaştırma hakkındaki görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması sebebiyle bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- Kaynaştırmaya başlama yaşı ile genel yaşam doyumunu ve çevre alt boyutu puanları arasında negatif yönde ancak zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırmaya başlama yaşı düştükçe özel gereksinimli öğrencilerin genel yaşam doyumlarının ve çevrelerinden aldıkları doyumun arttığından söz edilebilir. Buna ek olarak kaynaştırmaya başlama yaşı ile kaynaştırma hakkındaki görüşlerin arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırmaya başlama yaşı arttıkça öğrencilerin kaynaştırma hakkındaki görüşleri de olumlu yöne yönelmektedir. Kaynaştırmaya başlama yaşı ile aile işlevi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.
- Özel gereksinim tipi ile genel yaşam doyumunu puanı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bedensel ve işitme yetersizliği olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel yaşam doyumunu puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin genel yaşam doyumunu puanları da işitme yetersizliği olan bireylerden daha az olarak tespit edilmiştir. Yetersizliğin dışarıdan fark edilebilmesine ve yetersizliği olan bireyin bu yetersizliği fark edebilecek zihinsel

performansı olmasına göre genel yaşam doyumu puanında düşüş olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Özel gereksinim tipi ile aile işlev düzeyi ve kaynaştırma hakkındaki görüşler arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

- Anne ve babasının yaşı ile yaşam doyumu puanının okul alt ölçeği arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Annenin yaşı arttıkça özel gereksinimli öğrencilerin okullarından aldıkları doyum da artmaktadır, sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak annenin yaşı arttıkça özel gereksinimli bireyin arkadaşlık ilişkilerinden aldıkları doyum azalmaktadır sonucu elde edilmiştir. Aile işlev düzeyi yüksek ailelerin annelerinin ve babalarının daha büyük yaş grubunda oldukları görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma hakkındaki görüşleri ile anne ve babanın yaşı arasında bir ilişki tespit edilememiştir.

6.2. Öneriler

Yukarıda açıklanan sonuçlar ışığında bu çalışma sonucunda özel eğitim ve kaynaştırma alanında, bu alana temas eden her bir öğrencinin yaşam kalitesini ve doyumunu arttırmak için ve literatüre katkı sağlanması amacıyla öneriler sunulmuştur.

6.2.1.Özel Eğitim Kurumlarına ve Okullara Yönelik Öneriler

Kaynaştırma öğrencilerinin sorulara cevap verirken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumlarını ve benlik algılarını arttırmak için akademik becerilerin yanı sıra; kendilerini ifade etme fırsatları ve sosyal yaşantıların sağlanması önemlidir. Söz konusu öğrencilerin ailelerinin aile işlev düzeylerinin geliştirilmesi için yine sosyal yaşantıların sağlanması ve devlet tarafından verilen yardımların sadece maddi değil sosyal yardımları da içermesi gerekmektedir.

Ölçeklerin birbiri ile ilişkisine bakıldığında öğrencilerin arkadaşlıklarından aldıkları doyumun kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilediği ve aralarında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle kaynaştırmaya hazırlık sürecinde kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrencilerin süreçten haberdar edilmesi ve hazırlanması önem arz etmektedir. Bu nedenle kaynaştırma sınıfları bulunan okullardaki okul yönetimlerinin, kaynaştırma süreci öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin bulunacağı sınıfı gerek fiziki gerek eğitsel düzenlemelerden geçirmenin yanısıra sınıfta bulunan her bir öğrenciyi ve ailesini süreçten önce haberdar etmeli ve kaynaştırmanın her bir unsurunun kaynaştırmadan haberdar olması ve hazırlanması için çalışmalar yürütmelidir. Bu çalışmaları yürütmesi için okul idarecileri tarafından sınıf öğretmenleri görevlendirilerek daha geniş çaplı çalışmalar organize edilebilir.

6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan literatür taramasında kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilere yaşam doyumları hakkında bilgi almak için soru soran başka bir çalışmaya rastlanmadığı için; bu konuda soru soran ilk çalışma olması sebebiyle; kaynaştırmanın en önemli unsuru olan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma algılarını ortaya koyan daha geniş kapsamlı, daha fazla yetersizlik tipine ulaşan ve daha fazla şehirde uygulamalar yapan çalışmaların Türkiye'deki ve dünyadaki alanyazına eklenmesi değerli olacaktır.

Çalışmada çeşitli istatistik veriler, katılımcı sayısı yetersizliği sebebiyle analiz edilememiştir. Başka bir çalışmada bu değişkenler üzerinde yaşam doyumunu, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ve aile işlev düzeyi analizi yapılabilir.

Özel gereksinimi öğrencilerin yaşları büyüdükçe yaşam doyum puanlarının aile alt ölçeğinde azalma olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin, ergenlik duygu durumlarının ortaya konduğu çalışmaların yapılması, bu süreçteki özel gereksinimli öğrenci ve ailelerinin yaşam doyumlarını arttırıcı önlemlerin önerildiği çalışmaların yapılması önemlidir.

Çalışmaya katılan ailelerin aile sağlığı düzeylerinin olumsuzla yakın olması konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Bu duruma sebebiyet veren değişkenler ortaya konmalıdır.

6.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Ailelere uygulanmış olan ADÖ'nün uygulanması sırasında, ebeveynler ilk sorularda daha olumlu cevaplar verirken ölçeğin ilerleyen sorularında daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Ebeveynlerin ölçeğin ilerleyen soruları boyunca rahatladıkları ve kendi yaşamlarını, evliliklerini sorguladıkları; ölçek sonrasında uygulayıcıya verdiği cevaplarla ilgili sorular sordukları görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinde de kendileri hakkında konuşma ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Burada devletten aldıkları maddi desteklerin yanında sosyal desteklerin niteliği sorgulanmalıdır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerini sosyalleşme alanı olarak gören aileler, çocuklarının özel durumları üzerinden etkileşim kurdukları aileler dışında, farklı özellikteki aileler ile etkileşim kuramamakta ve "normal gelişim" kavramından uzaklaşmaktadırlar. Ailelerin çeşitli sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları, çeşitli kulüplerle hobi edinmeleri, özel gereksinimli çocuklarının bakımlarının dışında kendi yaşam alanlarını oluşturmaları hem aile işlevini yükseltmek hem de olumlu ebeveynlik becerileri açısından önemlidir.

7.KAYNAKÇA

1. Avissar G, Reiter S, Leyser Y. Principals' Views and Practices Regarding Inclusion. The Case Of Israeli Elementary School Principals. *European Journal Of Special Needs Education*, 2003;18(3):355-369.
2. Batu S, Kırcaali-İftar G. *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık; 2009.
3. Lindsay G. Inclusive Education: A Critical Perspective. *British Journal of Special Education*, 2003;33(1):3-12.
4. Metin EN. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Metin, EN, editör. *Özel Gereksinimli Çocuklar*. 1. Baskı. Ankara: Maya Akademi; 2012.
5. OECD Publication. *Integrating Students With Special Needs Into Mainstream Schools*; Paris: OECD; 1995.
6. Praisner CL. Attitudes of Elementary School Principals Toward The Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 2003;69(2):135-145.
7. Sucuoğlu B. *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları; 2006.
8. Sucuoğlu B, Kargın T. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
9. Sucuoğlu B. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Kaynaştırma. Tekin-İftar, E. Editör. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. 1. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık; 2012.
10. Alver B, Bozgeyikli H, Işıklar A. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011; 15(1):155-168.
11. Batu S, Kırcaali-İftar G, Uzuner Y. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2004; 5(2):33-50.
12. Gözün Ö, Yıkılmış A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2004; 5(02):65-77.
13. Güven Y, Balat GU. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2006; 24:95-108.
14. Kaya U. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Sınıf Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma İle İlgili Bilgi, Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2003.
15. Kayhan N, Şengül A, Akmeşe PP. İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2005; 6(2):37-54.

16. Kayılı G,Koçyiğit S, Doğru Yıldırım SS, Çiftçi S. Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 10(20): 48-65.
17. Orel A, Töret G, Zerey Z. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2004;5(1):23-33.
18. Sünbül AM, Sargın N. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Konya İli Örneği [Bildiri]. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi; 23-26 Ekim 2002; Lefkoşa, KKTC.
19. Uysal A. Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Konrot, A. Editör. 13. Özel Eğitim Günleri Kongresi; 2004; Eskişehir. Ankara; Kök Yayıncılık; 2004. s.121.
20. Yıkılmış A, Pınar ES. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005; 5(1): 7-22.
21. Yıldırım Doğru S. Kaynaştırma Eğitimi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Genel Görüş ve Sorunları. Mesleki Eğitim Dergisi. 2007;9(17):166-180.
22. Yıldız NG, Melekoğlu MA. Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi. Journal Of Theoretical Educational Science. 2016; 9(2); 313-325.
23. Akandere M, Acar M, Baştuğ G. Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2009; (22):23-32.
24. Bakkaloğlu H. Ebeveynlerin Gözüyle Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesi Programlara Geçiş Süreci. Eğitim ve Bilim. 2013; 38(169): 311-327.
25. Nazlı S. Aile Danışmanlığı. Ankara; Nobel Yayın Dağıtım; 2001.
26. Sivrikaya T, Tekinarslan İÇ. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerde Stres, Sosyal Destek ve Aile Yüğü. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2013; 14(02):17-29.
27. Avcioğlu H. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. Eğitim ve Bilim. 2012; 37(163):110-125.
28. Gürsel O. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. Ankara; Pegem Akademi; 2017.
29. Şenel HG. Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla, Olmayanların Yetersizliğe Yönelik Görüşleri ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 1995; 2(01); 68-75.

30. Şenel HG. Yetersizliği Olan Ve Olmayan Gençlerin Yetersizliğe Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 1996: 2(02); 68-75.
31. Ulusoy K, Dilmaç B. Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği (Öğretilebilir Düzeyde) Olan Çocukların Tarih Konularından Milli Değerleri Öğrenme Süreci İle İlgili Bir Çalışma. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2009: 37(163); 110-125.
32. Yücesoy Özkan Ş, Gürsel O, Kırcaali-İftar G. Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği. İlköğretim Online. 2014: 13(1); 94-108.
33. Akçamete G. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
34. Sucuoğlu, B. Zihinsel Engellilerin Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık; 2013.
35. Yell, ML, Rogers D, Rogers EL. The Legal History of Special Education: What A Long, Strange Trip It's Been!. Remedial and Special Education. 1998;19(4); 219-228.
36. Eripek S. Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını; 2002.
37. Eripek S, Vuran G. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
38. Hallahan DP, Kauffman, JM. Exceptional Children: Introduction To Special Education. ABD: Allyn And Bacon; 1991.
39. Kirk S, Gallagher JJ, Coleman MR, Anastasiow NJ. Educating Exceptional Children. ABD; Cengage Learning; 2011.
40. Özsoy Y. Türkiye’de Özel Eğitim [Bildiri]. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi; 24-28 Eylül 1990; Ankara.
41. Özyürek M. Görme Engelliler. Anadolu Üniversitesi. Ankara: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları; 1998.
42. Şafak P. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
43. Birkan B. Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
44. Kırcaali-İftar G. Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. Tekin-İftar, E. Editör. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık; 2012.
45. Doğangün B. Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi. 2008; 62:157-174.

46. Korkmaz B. Dil Ve Beyin: Çocuklarda Dil Ve Konuşma Bozuklukları. Ankara: Yüce Yayım; 2005.
47. Yorbik Ö, Akın R, Söhmen T. Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu ve Bir Olgu Sunumu. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 2000;14(2):43-50.
48. Maviş İ. Dil Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
49. Owens Jr RE. Language Disorders: A Functional Approach To Assessment And Intervention. ABD, Pearson Higher Ed, 2013.
50. Öktem F. Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
51. Kaner S. Duyusal ve Davranış Bozuklukları Olan Çocuklar. Ataman A. Editör. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 2005.
52. Tavis YZ. Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
53. Özgüven HD., Tuncer, HT. Uyum Bozukluğu. Kriz Dergisi. 1997; 5(2):87-94.
54. Fabrega Jr H, Mezzich J. Religion And Secularization in Psychiatric Practice: Three Examples: Adjustment Disorder And Psychiatric Practice: Cultural And Historical Aspects. 1987; 50(1):31-49.
55. Kauffman JM. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. New Jersey: Merrill/Prentice Hall; 1997.
56. Turnbull AP. (1995). Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools. New Jersey: Merrill/Prentice Hall; 1995.
57. Kırcaali İftar G, Tekin İftar E. İleri Derecede Ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
58. Davaslıgil Ü. Üstün Çocuklar. Şirin R., Kulaksızoğlu A., Bilgili AE. Editörler. Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları;2004.
59. Rogers KB. Re-Forming Gifted Education. How Parents And Teachers Can Match The Program To The Child. Arizona: Great Potential Press, Inc; 2002.
60. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi; 2004.
61. Luckasson R, Borthwick-Duffy S, Buntinx WH, Coulter DL, Craig EMP, Reeve A, Tasse MJ. Mental Retardation: Definition, Classification, And Systems Of Supports. Washington; American Association On Mental Retardation; 2002.

62. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [internet]. 2014 [31/10/2018].
ErişimAdresi: https://Ookgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2014_05/29103347_Zeleitim.Pdf
63. Metin, EN. Zihinsel Engelli Çocuklar. Metin, E.N, editör. Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Maya Akademi; 2012.
64. Özyürek M. Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG, editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
65. Özsoy Y, Özyürek M, Eripek S. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları; 2002.
66. Şahin S. Ortopedik Engelli Çocuklar. Metin, E.N, editör. Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Maya Akademi; 2012.
67. Akçamete G, Gürgür H. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar Ve Eğitimi. Akçamete, AG, editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
68. Yücel E. İşitme Engelli Çocuklar. Metin, EN, editör. Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Maya Akademi; 2012.
69. Özyürek M. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, AG, editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
70. Bingöl A. Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası. 2014;56(02):67-82.
71. Arı M. Özgül Öğrenme Güçlükleri. Metin, E.N, editör. Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Maya Akademi; 2012.
72. Gearheart BR, Weishahn MW, Gearheart CJ. The Exceptional Student in The Regular Classroom. New Jersey: Prentice Hall; 1996.
73. Lewis RB, Doorlag HD. Teaching Special Students in General Education Classrooms. New Jersey: Prentice Hall; 1999.
74. Kargın T. Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2004;5(02): 1-13.
75. Gökçe F, Kartal T, Rıdvanoğlu S, Erezkan HG, Alışıcı ÖS. Özürlülerle İlgili Mevzuat. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları; 2002.
76. Fiscus ED, Mandell CJ. Developing Individualized Education Programs. Washington: West Group; 1983.
77. Diken İ, Sucuoğlu B. Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi. 1999;2(3):25-39.

78. Simpson RL, Zions P. Autism: Information And Resources For Parents, Families, And Professionals. Californiya: Corwin Press, Inc; 2002.
79. Kargin T. Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe Ve İlkeleri. Sucuoğlu, B, Kargin, T, editörler. İlköğretimde Uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
80. Tufan M, Swadener EB. Tipik Gelişim Gösteren Türk Anasınıfı Çocuklarının Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. 1. Cumhuriyet International Journal of Education. 2016;5(4):72-88.
81. Özyürek M. Engellilere Yönelik Görüşlerin Değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık; 2006.
82. Temel ZF. Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2000;18(18):148-155.
83. Bayar A, Özaşkın AG, Bardak Ş. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Görüşler ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Electronic Turkish Studies. 2015;10(3):175-186.
84. Familia-Garcia M. Special And Regular Education Teacher's Attitudes Towards Inclusive Programs In An Urban Community School. U.S., New York: New York City Board Of Education; 2001.
85. Metin N, Çakmak H. İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, 13-15 Kasım 2018, Edirne. Edirne, Yayınevi Yok, 1998. s.128-139.
86. Peterson JM, Hittie MM. The Journey Toward Effective Schools For All Learners. 2. Baskı. England: Pearson; 2010.
87. Gladding S. Family Therapy: History, Theory, And Practice. 3. Baskı. Upper Saddle River: Merrillprentice Hall; 2002.
88. Bulut I. Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı. Ankara: Özgüzelış Matbaası; 1990.
89. Orthner DK, Bowen GL. Örgüt Ailesi: İş ve Aile Sınırları Meselesi. Evlilik Ve Aile İnceleme. 1990;15(4):15-36.
90. Fristad MA, Clayton TL. Family Dysfunction And Family Psychopathology In Child Psychiatry Outpatients. Journal Of Family Psychology. 1991; 5(1):46-58.
91. Balcı S, Yılmaz M. Çocukları Anaokuluna Devam Eden Annelere Verilen İletişim Becerileri Eğitiminin Ailenin İşlevlerine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi. 2016; 2(14): 17-24.
92. İsmen AE. Duygusal Zeka Ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2004; 7(11):55-75.
93. Özşenol F, Işıkhani V, Ünay B, Aydın Hİ, Akın R, Gökçay E. Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. Gülhane Tıp Dergisi. 2003; 45(2): 156-164.

94. Carter B, Mcgoldrick M, Garica-Preto N. The Expanded Life Cycle: Individual, Family, Community. 4. Baskı. NJ: Allay and Bacon; 2010.
95. Metin EN. Özel Gereksinimli Çocuklar. Metin, E.N, editör. Özel Gereksinimli Çocuklar. Ankara: Maya Akademi; 2012.
96. Orr RR, Cameron SJ, Dobson LA, Day DM. Age-Related Changes In Stress Experienced By Families With A Child Who Has Developmental Delays. *Mental Retardation*. 1993; 31(3), 171.
97. Akduman G, Yüksekbilgili Z. İnsan Kaynaklarında Yeni Bir Vizyon Mutluluk Yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitabevi; 2015.
98. Cenkseven ÖF. Öznel İyi Olma. Doğan, S, Editör. Yaşam Doyumu Seçme Konular Ankara: Nobel Yayıncılık; 2015.
99. Ryan RM, Deci EL. On Happiness And Human Potentials: A Review Of Research On Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review Of Psychology*. 2001; 52(1): 141-166.
100. Efeoğlu İE, Özgen H. İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006; 16(2): 237-254.
101. Hong SM, Giannakopoulos E. The Relationship Of Satisfaction With Life To Personality Characteristics. *The Journal Of Psychology*. 1994; 128(5): 547-558.
102. Telman P, Ünsal P. Çalışan Memnuniyeti. Ankara: Epsilon Yayıncılık; 2004.
103. Dikmen AA. İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi. 1995; 50(03): 115-140.
104. Kara MM. İş Tatmini İle Mutluluk Ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2010.
105. Cohen EH. A Facet Theory Approach To Examining Overall And Life Facet Satisfaction Relationships. *Social Indicators Research*. 2000; 51(2): 223-237.
106. Cummins RA. Normative Life Satisfaction: Measurement Issues And A Homeostatic Model. *Social Indicators Research*. 2003; 64(2): 225-256.
107. Demakakos P, Nunn S, Nazroo, J. Loneliness, Relative Deprivation And Life Satisfaction. Retirement, Health And Relationships Of The Older Population In England. Banks J, Breeze E, Lessof C, Nazroo J, editörler. Retirement, Health And Relationships Of The Older Population In England The 2004 English Longitudinal Study Of Ageing, 2. Baskı. London: The Institute for Fiscal Studies; 2006.
108. Flanagan JC. A Research Approach To Improving Our Quality Of Life. *American Psychologist*. 1978; 33(2), 138.
109. Erdoğan B. Evde Bakım Hizmeti Alan Özürlü Öğrenciye Sahip Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının İncelenerek, Umutsuzluk ve Yaşam Doyum Düzeylerinin

Belirlenmesi [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.; 2013.

110. Acar M. Zihinsel Ve Fiziksel Özürlü Çocuğa Sahip Anne Ve Babaların Yaşam Doyumu Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2009.

111. Dost MT. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 22(22): 132-143.

112. Yıldız MA, Baki DUY. Sokakta Çalışmak Ve Gelir Düzeyi Erinlerin Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu Ve Depresyon Düzeylerine Etki Eder Mi? Diyarbakır İli Örneği. İlköğretim Online Dergisi. 2015; 14(2): 522-537.

113. Avşaroğlu,S, Deniz ME, Kahraman A. Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2005; (14): 115-129.

114. Huebner ES, Suldo SM, Smith LC, Mcknight CG. Life Satisfaction İn Children And Youth: Empirical Foundations And İmplications For School Psychologists. Psychology İn The Schools. 2004; 41(1): 81-93.

115. Tekbıyık A. İlişkisel Araştırma Yöntemi. Metin, M, editör. Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2016.

116. Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2012.

117. Arlı M, Nazik MH. Bilimsel Araştırmaya Giriş. Ankara: Gazi Kitabevi; 2004.

118. Huebner ES. Preliminary Development And Validation Of A Multidimensional Life Satisfaction Scale For Children. Psychological Assessment. 1994; 6(2), 149-167.

119. Çivitci A. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. Eurasian Journal Of Educational Research (EJER). 2007; 4(26): 51-60.

120. Karahisar S. Ortaokul 3. ve 4. Sınıfa Devam Eden Çocukların ve Annelerinin Algıladıkları Aile İşlevlerinin Karşılaştırılması ve Çocukların Yaşam Doyumlarına Etkisinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2015.

121. Öztan S. Ortaokul 6.7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi] İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2014.

122. Gülseren L, Çam B, Karakoç B, Yiğit T, Danacı AE, Çubukçuoğlu Z ve Ark. Şizofrenide Ailenin Yükünü Etkileyen Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi. 2010 (21); 203-212.

123. Kırbaş ZÖ, Özkan H. Down Sendromlu Çocukların Annelerinin Aile İşlevlerini Algılama ve Sosyal Destek Düzeylerinin Değerlendirilmesi. İzmir Doktor Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi. 2013; 3(3); 171-180.

124. Demircioğlu H, Şahin FT, Gündi Y. Anne Babaların Görüşlerine Göre Aile İşlevleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011: 13(1); 92-106.
125. Çam Z, Artar M. Ergenlikte Yaşam Doymu: Okul Türleri Bağlamında Bir İnceleme. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2014: 2(1); 23-46.
126. Gül, SO, Vuran S. Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Eğitim ve Bilim Dergisi. 2015: 40(180); 165-169.

8.EKLER

EK-1: Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Anket Formu

Bu form kaynaştırma öğrencileri tarafından doldurulacak olup onların kaynaştırmanın öğelerine ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin düşüncelerini yansıtmak amacıyla hazırlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi kapsamında Nihan ATLAN tarafından hazırlanacak olan “Ortaokul Düzeyindeki Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarına Kaynaştırma Uygulamalarının ve Aile İşlevlerinin Etkisinin İncelenmesi” konulu çalışma için oluşturulmuştur. Bütün maddeler evet/hayır şeklinde cevaplandırılacaktır. Bütün maddelerin cevaplandırıldığından emin olunması gerekmektedir.

Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz. Size göre cevabı evet ya da hayır ise işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
1. Okulumu seviyorum.		
2. Okula geldiğimde kendimi kötü hissedirim.		
3. Öğretmenimi seviyorum.		
4. Sınıftaki arkadaşlarımı seviyorum.		
5. Sınıf arkadaşlarım grup çalışmalarına beni de katarlar/davet ederler.		
6. Öğretmenim beni seviyor.		
7. Okuldaki boş zamanlarımda yalnız vakit geçirmeyi tercih ediyorum.		
8. Okul müdürünü seviyorum.		
9. Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenim bana yardım eder.		
10. Okuldaki personelini (temizlik görevlisi, şoför vs.) seviyorum.		
11. Sınıf arkadaşlarım beni oyunlarına/etkinliklerine davet ederler/katarlar.		
12. Tenefüslerde arkadaşlarımla beraber oynarım.		
13. Okulda verilen ödevleri yaparken zorlanıyorum.		
14. Okulda kendimi herkesten farklı hissediyorum.		

15. Sınıftaki arkadaşlarım beni seviyor.		
16. Okulda yürümekte, tuvaletleri kullanmakta zorlanmıyorum.		
17. Hata yaptığım zaman sınıf arkadaşlarım benimle alay eder.		
18. Okuldaki dersleri anlıyorum.		
19. Yardıma ihtiyacım olduğunda sınıf arkadaşlarım bana yardım eder.		
20. Keşke başka bir okula gitseydim.		

Cevaplarınız için teşekkürler. Bütün maddeleri cevapladığınızdan eminseniz uygulayıcıya veriniz.

EK-2:Demografik Bilgi Formu

Kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencinin		
Cinsiyeti:		
Doğum tarihi:		
Okulu:		
Sınıfı:		
Özel gereksinim alanı:		
Kaynaştırma eğitimine başladığı yaşı:		
Ailedeki doğum sırası:		
Ailedeki çocuk sayısı:		
Ailede başka bir özel gereksinimli birey var mı?		
Anne baba özellikleri	Anne	Baba
Yaşı:		
Eğitim durumu:		
Mesleği:		
Evlilik durumu	Evli <input type="checkbox"/> Boşanmış <input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Vefat etmiş <input type="checkbox"/>	Evli <input type="checkbox"/> Boşanmış <input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Vefat etmiş <input type="checkbox"/>

Bütün soruları cevapladığınız için teşekkürler. Şimdi ölçekleri cevaplandırabilirsiniz.

EK-3: Aile Değerlendirme Ölçeği

AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: İlişikte aileler hakkında 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 4 seçenek söz konusudur (Aynen Katılıyorum/ Büyük Ölçüde Katılıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Hiç Katılmıyorum) Her cümle için 4 seçenek için de ayrı yerler ayrılmıştır. Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her cümle için uzun süre düşünmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çabuk ve samimi cevaplar veriniz. Kararsızlığa düşerseniz, ilk aklınıza gelen doğrultusunda hareket ediniz. Lütfen her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz.

CÜMLELER:	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.				
2.Günlük hayatımızdaki sorunların (problemlerin) hemen hepsini aile içinde hallederiz.				
3.Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenlerini bilir.				
4.Bizim evde, kişiler verilen her görevi düzenli bir şekilde yerine getirmezler.				
5.Evde birinin başı derde girdiğinde, diğerleri de bunu kendilerine fazlasıyla dert ederler.				
6.Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.				

EK-4: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doymu Ölçeği

ÇOK BOYUTLU ÖĞRENCİ YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ GÜNLÜK YAŞAMI DEĞERLENDİRME FORMU

Açıklama: Aşağıda, geçen birkaç hafta süresince yaşamınızla ilgili neler düşündüğünüzü yansıtan bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, günlerinizi nasıl geçirdiğinizi düşünerek her bir ifadeyle ilgili sizi en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koymanızdır. Bu bir sınav değildir. Bu nedenle maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için sadece bir işaret koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar.	()	()	()	()
2. İnsanlar benimle bir arada olmaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()
3. Okulda kendimi kötü hissediyorum.	()	()	()	()
4. Arkadaşlarımla kötü zaman geçiririm.	()	()	()	()
5. İyi yapabildiğim bir çok şey var.	()	()	()	()
6. Okulda bir çok şey öğreniyorum.	()	()	()	()
7. Anne-babamla zaman geçirmeyi severim.	()	()	()	()
8. Ailem bir çok aileden daha iyidir.	()	()	()	()
9. Okulla ilgili sevmediğim bir çok şey var.	()	()	()	()

EK-5: Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu İzni

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 - 520

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 30 MAYIS 2017 SALI
Toplantı No : 2017/14
Proje No : GO 17/442 (Değerlendirme Tarihi: 16.05.2017)
Karar No : GO 17/442- 27

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Emine Nilgün METİN' in sorumlu araştırmacı olduğu ve Nihan ATLAN' ın yüksek lisans tezi olan, GO 17/442 kayıt numaralı, "*Ortaokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarına Kaynaştırma Uygulamalarının ve Aile İşlevlerinin Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. Nurtan AKARSU (Başkan)	10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU (Üye)
İZİNLİ	
2. Prof. Dr. Sevda F. MÜFTÜOĞLU (Üye)	11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ (Üye)
3. Prof. Dr. M. Yıldırım SAĞLAM (Üye)	12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN (Üye)
4. Prof. Dr. Neşet SAĞLAM (Üye)	13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR (Üye)
5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZOĞLU (Üye)	14. Doç. Dr. Can Ebru KURT (Üye)
6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL (Üye)	15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL (Üye)
7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN (Üye)	16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR (Üye)
8. Prof. Dr. Elmas Ebru YALÇIN (Üye)	17. Öğr. Gör. Meltem ŞENGELEN (Üye)
9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL (Üye)	İZİNLİ
	18. Av. Meltem ONURLU (Üye)

EK-6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu ve Dijital makbuz

ORTAOKULA DEVAM EDEN KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMLARI, KAYNAŞTIRMA
UYGULAMALARI VE AİLE İŞLEVLERİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 13 BENZERLİK ENDEKSİ	% 9 İNTERNET KAYNAKLARI	% 4 YAYINLAR	% 12 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	--------------------------------------	------------------------	---------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.turkiyat.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
4	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	% 1
5	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1
6	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Nihan Atlan
Ödev başlığı: tez öğrencileri
Gönderi Başlığı: ORTAOKULA DEVAM EDEN KAYNA..
Dosya adı: nihan_atlan_tez-_20_mart_son_ha..
Dosya boyutu: 868.92K
Sayfa sayısı: 132
Kelime sayısı: 27,764
Karakter sayısı: 221,996
Gönderim Tarihi: 03-May-2019 10:09AM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1124124135



9. ÖZGEÇMİŞ

Nihan ATLAN 1990 yılında Ankara’da doğdu. 2004 yılında Kırıkkale Sulakyurt Cumhuriyet İlköğretim Okulu’nu, 2008 yılında Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi’ni bitirdi. 2008 yılında Ankara Üniversitesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nı kazandı. Bu bölümden 2012 yılında mezun oldu. Yine aynı sene çift anadal yaptığı Rehber Öğretmenlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden mezun oldu. Mezuniyetinin ardından çeşitli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalıştı. 2016 yılında çalıştığı merkezden istifa ederek Özel Hemdem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ni kurdu ve bu kurumun Kurucu Müdürü oldu. Halen bu merkezde görevine devam etmektedir.