

Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler Hakkında Paydaş Tutum ve Stratejilerinin İncelenmesi*¹

Examining the Stakeholder Attitudes and Strategies for Visually Impaired Students in Inclusive Class

Gülay ÇELİK², Banu ALTUNAY³

Öz

Bu çalışmada kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili normal gelişim gösteren akran ve akran ailelerinin tutumları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar/düzenlemeler belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada akran ve akran ailelerinin tutumlarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinden görüş almak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçesinde bulunan okullar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda öğrenim gören 476 öğrenci ve 476 öğrenci ailesi oluşturmuş ve kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Aynı zamanda görüşme yöntemi kullanılarak sınıfta görme yetersizliği olan öğrenci bulunan 19 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik olumlu tutumları artıktıkça normal gelişim gösteren öğrencilerin de görme yetersizliği olan akranlarına yönelik olumlu tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları tartışılmış ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Özel gereksinimli öğrenci
Özel eğitim
Görme yetersizliği
Kaynaştırma eğitimi

Abstract

In this study the attitude levels of the normally developing peers of visually impaired students towards them in the inclusive classrooms is examined. Besides, adaptations/regulations by the teachers for the students with visual impairment in inclusive classrooms are identified. In this context, survey model, one of the quantitative research methods, was used to investigate the attitudes of peers and their families and a case study, one of the qualitative research methods, was used to obtain opinions from visually impaired students' teachers. Schools in Muratpaşa, Konyaaltı and Kepez Districts of Antalya Provincial Directorate of National Education constitute the study universe of the research. The sample of the study consisted of 476 students studying in these schools and their families and data were collected by sample survey method. Also, 19 teachers with visually impaired students in their classes were interviewed. According to the results of the study, it was determined that as the attitudes of the students' families who showed normal development changed in a positive manner towards the visually impaired students, the attitudes of the students who showed normal development towards their visually impaired peers also changed positively. The findings of this study were discussed and suggestions for practice were found.

Keywords

Student with special needs
Special education
Visually impairment
Inclusion

Başvuru Tarihi/Received

16.06.2021

Kabul Tarihi /Accepted

18.12.2021

| Araştırma Makalesi / Research Article |

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çelik, G., & Altunay, B. (2021). Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında paydaş tutum ve stratejilerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 43-65. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.953367>.

¹ Bu çalışmada 2020 yılı öncesine ait veriler kullanıldığı yazarlar tarafından beyan edildiği için etik kurul raporu gerekmemektedir.

² Sorumlu Yazar, Uzm. Öğr., Halil Akyüz Ortaokulu, Özel Eğitim Öğretmeni, Antalya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-6633-7760>

³ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-6625-5303>

*Dipnot: Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2019 yılında gerçekleştirmiş olduğu "Görme Engelli Öğrencilerin Ailelerinin, Olağan Gelişim Gösteren Akranlarının, Akran Ailelerinin, Öğretmenlerinin, Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Tutum, bir bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını birbiriyle uyumlu ve bağlantılı şekilde etkileyen bir etmendir. Tutumlar öğrenilmiştir ve öğrenilmeleri yaşantılar sonucunda gerçekleşmektedir. Aileler taklit edilerek ve benzer tutumlar sergilendiğinde ödüllendirilerek ve onlarla uyumlu şekilde davranılarak öğrenilir ve çocukluktan yetişkinliğe doğru olan süreç içinde çevrelerindeki akranlardan, arkadaşlardan kişilere, kurumlara ve düşüncelere yönelik çok sayıda tutum kazanılmaktadır (Özyürek, 2006). Benlik algısı ve tutumlar, kişiliğin oluşmasını sağlayan esas özelliktir (Fishbein, 1967).

Her çocuk bir diğerinden farklı olarak doğmaktadır. Parmak izinin tüm insanlarda farklılık göstermesi gibi bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri de kişiden kişiye farklılık göstermektedir ve bu özellikler de bireylere özgüdür. Battal (2007), bu farklılıklardan birinin yetersizlikten etkilenme durumu olduğunu belirtmektedir. Yetersizliği olan bireyler, tarih boyunca değişik biçimlerde algılanmış ve farklı tutumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Toplum yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etse de yetersizliği olan bireylere yönelik toplumsal tutumlar; bireyleri yeterince anlamama, bilinmeyene karşı duyulan korku, toplum tarafından yansıtılan basmakalıp ve ön yargılı duyguları içeren düşünce ve inançların varlığından dolayı farklılık göstermektedir. Alan yazında yetersizliği olan bireylere yönelik tutumların araştırıldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Barr ve Bracchitta, 2008; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Göl, 2014; Hatice ve Altıparmak, 2010; Kargın ve Baydık, 2002; Kayaoğlu, 1999; Küçüker, 1997; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Ostapczuk, Musch ve Moshagen, 2011; Tavil ve Özyürek, 2009; Ünal ve Baran, 2012; Yıldırım ve Güven, 2012; Yılmaz ve Ünal, 2017). Toplumda doğrudan ya da dolaylı şekilde toplumu oluşturan üyelerin uyması beklenen belirli normların ve beklentilerin olduğu, bu norm ve beklentilerin dışında kalan ya da belirli yönlerden farklılığı olan insanlara karşı genellikle tutumların olumsuz yönde geliştirilebildiği görülmektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002). Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik var olan tutumların çoğunlukla, sözel ifadede olumlu olduğu belirtilirken, gerçekte bireyler genelde reddedilmekte ve onlara karşı olumsuz tutumlar sergilenip dışlanmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar da yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumların olumsuz olduğu yönündedir (Keskin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Özkubat ve Özdemir, 2012; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Tavil ve Karasu, 2013; Tuncer, Karasu, Altunay ve Gürel, 2011). Özyürek (2006) çeşitli araştırma sonuçlarının, normal gelişim gösteren çocukların ailesi ve toplumun etkisiyle özel gereksinimli çocukları "farklı olarak" algılamaya beş yaşında ve sonrasında başladıklarını belirtmiştir.

Normal gelişim gösteren bireylerin tutumlarından dolayı yetersizliği olan bireyler, toplumla bütünleşmelerini engelleyen olumsuz tutumlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, onlara yönelik "ön yargılı, basmakalıp ve reddedici tutumlara" ilişkin bulgular ortaya koyulduğu görülmektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002; Özyürek, 2006). Aktaş ve Küçüker (2002), yetersizliği olanlara yönelik olumsuz tutumların; "acıma, alay etme, uzak durma ya da aşırı koruyucu davranma" biçiminde ortaya çıkabildiğini, yalnızlık ve soyutlanmanın bu kişilerde düşük benlik algısına, kendine güven duygusunun gelişmemesine, kaygı ve utanma duygularına; aşırı koruyucu davranmanın bağımlılık, güdü eksikliği gibi problemlere neden olduğunu belirtmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yetersizlikleriyle ilgilenmek yerine; onları öncelikle "insan", sonra "yetersizlikten etkilenmiş insan" olarak görmek gerekmektedir (Özyürek, 2006).

Normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Yetersizlikten etkilenmiş bireyleri algılayış biçimleri, bu bireylere sağlanan eğitim fırsatlarını da doğrudan etkilemektedir. Yetersizlikten etkilenmiş olmaya yönelik düşünce, inanç ve duygular, bu kişilere yönelik yaklaşımları, davranışları ve onlar için yapılacak düzenlemeleri etkilemektedir (Özyürek, 2006). Özel gereksinimli kişilerin topluma kabul edilerek, kaynaşmasında, bu kişilere sağlanacak hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak gelişmesinde, toplumun tutumlarının önemli rol oynadığı görüşü savunulmuş, ülkemizde ve diğer ülkelerde özel gereksinimli bireyin yakın çevresindeki kişilerin tutumları üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bilginin artmasıyla olumlu tutumlar gelişmektedir (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Ayrıca özel gereksinimli bireylerle kişisel yaşantılar, deneyimler geçiren kişilerin, onlara karşı farklı tutumlar

gösterdiği belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Tutumların oluşmasında ve gelişmesinde kitle iletişim araçlarının ve eğitimin etkisi oldukça önemlidir. Normal gelişim gösteren kişilerin özel gereksinimli kişilerle en fazla etkileşimde bulunacağı, deneyim kazanacağı eğitim ortamı kaynaştırma uygulamalarıdır. Normal gelişim gösteren çocuklarda yetersizliğe yönelik olumlu tutumun oluşmasında aile, okul ve çevre büyük bir etkiye sahiptir. Kargın ve Baydık (2002), başarılı bir kaynaştırma uygulamasının koşulları olarak; okul personelinin ve öğretmenin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri, akranların özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları, öğrencilerin gereksinimlerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, etkili sınıf yönetimi, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını ifade etmişlerdir. Kaynaştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin son derece önemli rolleri bulunmaktadır. Okul müdürlerinin; tutum, kural ve düzenleme, öğretim ve müfredat sorunları, personel ve toplum etkileşimi olmak üzere rollerini belirlemiştir (Quigney, 1997). Özellikle kaynaştırmada önemli rolü olan öğretmenlerin de çeşitli alışkanlıklarının, duygusal tepkilerinin ve düşünsel tavrının öğrencileri etkilediği ifade edilmiştir (Wang, 2004). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında kilit rol oynayan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler, yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan kişilerdir ve bir eğitim programını planlama, öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını sağlama görevleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri bir birey olarak kabul ederek, kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatları vererek, ilerlemelerine zemin hazırlayan ortamlar oluşturmalarıdır. Ayrıca sınıfındaki öğrencilere model olmalı ve bireysel farklara saygı göstermelidir. Öğretmenin olumlu tutumları hem yetersizliği olan öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi belirlemede, hem de diğer öğrencilerin tutumları ile yetersizliği olan öğrenciye ilişkin başarı beklentisi oluşturulmada önemli bir rol oynamaktadır (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Kaynaştırma uygulamalarındaki olumsuz tutumların sınıf öğretmenlerinin yetersizlik gruplarına yönelik bilgi eksiklerinden, yeterli bilgi ve donanuma sahip olmamalarından kaynaklandığını vurgulamışlardır (Batu, 2000; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Ünal, 2010). Araştırmalar, bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Yine özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili araştırma literatüründe, tutumların yetersizliğe ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğu konusunda pek çok bulgu yer almaktadır (Küçükler, 1997). Eğitim ortamlarında yetersizliği olan bireylere yönelik oluşan olumsuz tutumlarla baş etmede etkileşimde bulunma ve bilgilendirme önemlidir. Özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin bilgi alma ve onlarla etkileşimde bulunma, onlara yönelik tutumların olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır (Özyürek, 2006).

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma hakkındaki bilgileri, öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı tutumları, öğretmenle iş birliği yapmaları da kaynaştırmanın başarısında etkili olabilmektedir. Bu özelliklerin sağlanmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrenciler genel sınıflara yerleştirilseler bile gerçek bir kaynaştırma uygulamasından söz edilemez (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri kazanması kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma eğitiminde, normal gelişim gösteren akranlarını gözleyerek model alma, onlarla iş birliğinde bulunma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanabilmektedirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Ayrıca kaynaştırma ortamlarında, tüm öğrencilerin birbiriyle ilişki kurmasının, yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu, özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimde bulunan akranlarının da diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Kargın vd., 2005). Özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, iyi plânlanmış eğitim ortamlarında, doğrudan ilişki kurmalarının sağlanması, tutumlarda olumlu yönde değişiklik yapmaktadır (Çiftçi, 1997).

Özel gereksinimli bireylerle normal gelişim gösteren akranlarının etkileşiminin gerekliliği konusuna vurgu yapan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Dyson (2005), tutumlarla doğrudan etkileşim arasında çok fazla ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Tuncer vd., 2011). Şahin ve Güldenoğlu (2003), kaynaştırma eğitimiyle özel gereksinimli bireylere yeterli akademik ve sosyal davranışların kazandırılabilceğini, hem bireyler ile normal gelişim gösteren akranları arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin artırılabilceğini hem de bireylerin özel gereksinimli

kişilere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişikliklerin olabileceğini belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli yaşlılarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında ve sosyal kabullerinde onlar hakkında bilgi sahibi olma oldukça büyük önem taşımaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında yer alan görme yetersizliği olan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Görme yetersizliğinin yarattığı bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar da görme yetersizliği olan öğrenciyle etkileşim içindeki kişilerin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, bağımsız olarak hareket edememeleri, kişilerin başkalarına bağımlı bir insan olduğuna yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak ve normal gelişim gösteren bireylerin gözleyerek ve yaşantı yoluyla kazandıkları becerilerin, görme yetersizliği olan öğrencilere de kazandırılması amacıyla yurtdışında genişletilmiş çekirdek müfredat oluşturulmuştur (Barr ve Bracchitta, 2008; Fishbein, 1967; İşlek, 2020). Genişletilmiş çekirdek müfredat içindeki beceriler; tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman değerlendirme becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, kendini yönetme becerileri, bağımsız yaşam becerileri, mesleki eğitim, duyuuları etkili kullanma becerileri, destekleyici teknoloji kullanma becerileri gibi beceriler, görme yetersizliğinin yarattığı olumsuz koşulları ortadan kaldırabilmek, görme yetersizliği olan bireylerin toplumda bağımsız bir birey olarak yer alabilmeleri için son derece önemli becerilerdir (Altunay-Arslantekin, 2018). Genişletilmiş çekirdek müfredata yönelik becerilerin geliştirilmesi, görme yetersizliği olan kişilerin kendilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemesi, öz güven duygusunun gelişebilmesi açısından önemli olmasının yanı sıra normal gelişim gösteren kişilerin (akran, öğretmen, aile) görme yetersizliği olan kişilere yönelik olumlu tutum geliştirmesinde de son derece önemlidir. Aynı zamanda görme yetersizliği olan öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerle beraber takip ettikleri programlar da bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin bu programları takip edebilmelerini sağlayabilmek için derslerde ve değerlendirmeler sırasında görmeyen ve az gören öğrencilere yönelik materyal ve ortam düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Görmeyen öğrenciler için Braille hazırlanmış çalışma kağıtları, tablet, küptaş kasa ve küptaş, Braille daktilo gibi, az gören öğrenciler için optik araçlar, okuma standı, kalın çizgili defter, ışık düzenlemesi gibi optik olmayan araçlar, materyal uyarlamalarına örnek olarak verilebilir. Öğrencinin sınıfta ve değerlendirmeler sırasında oturduğu yer, değerlendirmelerin bireysel yapılması gibi uygulamalar, ortam uyarlamalarına örnek oluşturabilir. Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik program, materyal ve ortam uyarlamaları/düzenlemelerine yer verilmesi normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim süreci içerisinde eşit fırsat ve olanaklardan yararlanmalarına ve başarılı öğrenme yaşantıları kazanmalarına yardım edecektir (Altunay-Arslantekin, 2018, s. 141). Eğitim ortamlarındaki uyarlamalar/düzenlemeler öğrencilerin davranışlarını, öğrenme düzeylerini, sosyal-duygusal ve akademik becerilerini olumlu etkilemektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin birbirlerine ve eğitimine olan olumlu tutumları özel gereksinimli bireylerin başarıları ve kendilerini geliştirmeleri üzerinde etkilidir. Ayrıca kaynaştırma sınıflarında yapılacak uyarlamalar/düzenlemeler kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve potansiyelleri doğrultusunda gelişebilmeleri, toplum içinde üretken ve bağımsız bireyler olarak hayatlarını sürdürebilmelerinde, başta aile üyeleri olmak üzere toplumdaki diğer kişilerin onlara yönelik tutum ve beklentilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Becker, 1989). Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrenciye yönelik akran ailelerinin, normal gelişim gösteren akranlarının, tutumların şekillenmesinde önemli bir role sahip olan akran ailelerinin ve öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutumlarının belirlenmesi, daha sonra tutumların geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılabilmesi açısından son derece önemlidir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrenciler ve akran ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır (Göl, 2014) fakat görme yetersizliği olan öğrencilerin çevresindeki kişilerin tutumlarına ve kaynaştırma sınıflarında görme yetersizliği olan öğrenciler için uyarlamalar/düzenlemeler ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda alanda yapılacak çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin görme yetersizliği olan sınıf arkadaşlarına yönelik tutum düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaş

farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ek olarak öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar/düzenlemeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Normal gelişim gösteren akranların kaynaştırmadaki görme yetersizliği olan arkadaşlarına ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Normal gelişim gösteren akran ailelerinin, görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutum düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin, kaynaştırmadaki görme yetersizliği olan öğrencilerine yönelik yaptıkları uyarlamalar/düzenlemeler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının ve akran ailelerinin kendilerine ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi ve bu tutum düzeylerinin kişilerin bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamaların/düzenlemelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama sürecinde akran ve akran ailelerine tutum ölçekleri uygulanarak toplanan nicel veriler ile eş zamanlı olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinden toplanan açık uçlu görüşme formları ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar ile nitel verilerden elde edilen sonuçlar birleştirilerek genel bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Genel bir sonuca ulaşmak için seçilen desen karma araştırma modellerinden yakınsayan sıralı desen modeli kullanılmıştır. Yakınsayan sıralı desen nicel veri toplama ve çözümleme işlemi ile nitel veri toplama ve çözümleme işleminin aynı zamanda yapılarak karşılaştırma ve ilişkilendirme neticesinde belirli bir yoruma varma yöntemi olarak ifade edilebilir (Creswell ve Clark, 2017).

Çalışma Grubu

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçelerinde bulunan okullar araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda öğrenim gören 476 normal gelişim gösteren öğrenci ve 476 normal gelişim gösteren öğrenci ailesi oluşturmuş ve evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı ile kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Erişilmesi kolay, araştırmaya katılanların gönüllük esasına dayalı olan ve elde mevcut katılımcılara ulaşma yöntemine kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi denir (Erkuş, 2013, ss. 122). Örneklem grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

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

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin %53,2'si (f = 253) kız ve %46,8'i (f = 223) erkektir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin %15,8'i (f = 75) beşinci sınıf, %20,2'si (f = 96) altıncı sınıf, %43,5'i (f = 207) yedinci sınıf ve %20,6'sı (f = 98) sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin %60,5'i (f = 288) öğretmenleri tarafından özel eğitim ile ilgili bilgilendirilirken, %39,5'i (f = 188) öğretmenleri tarafından özel eğitimle ilgili bilgilendirilmemiştir. Öğrencilerin %25,6'sının (f = 122) çevresinde sınıf arkadaşları dışında görme yetersizliği olan birey bulunurken, %74,4'ünün (f = 354) çevresinde sınıf arkadaşları dışında görme yetersizliği olan birey bulunmamaktadır.

Tablo 2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

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

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

Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan öğrenciye eğitim veren 19 sınıf rehber öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin sekizinin branşı Türkçe, ikisinin branşı Matematik, üçünün branşı Fen Bilgisi, beşinin branşı Sosyal Bilgiler ve birinin branşı İngilizcedir. Öğretmenlerden ikisi görme yetersizliği hakkında eğitim alırken, 17'si ise görme yetersizliği hakkında eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 18'i lisans mezunu ve biri yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Özbaba (2000) tarafından, anne-babalar ile eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını anlamak amacıyla oluşturulan 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği', 30 madde ve üç faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Birinci faktör 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29 ve 30. maddeler olmak üzere 22 maddeden oluşmakta ve "Davranış Boyut" olarak isimlendirilmektedir. İkinci faktör 4, 7, 9, 15, 18 ve 27. maddeler olmak üzere 6 maddeden oluşmakta ve "Duyuşsal Boyut" olarak isimlendirilmektedir. Üçüncü faktör 16 ve 22. maddeler olmak üzere 2 maddeden oluşmakta ve "Bilişsel Boyut" olarak isimlendirilmektedir.

Ölçeğin test-tekrar teste dayalı güvenilirlik sonucunun 0,97 olarak hesaplandığı ve Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısının ise 0,92 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında yer alan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Cambra (2002) tarafından geliştirilen Kargın ve Baydık (2002) tarafından Türkiye ölçeğinde uyarlaması yapılan 'Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 16 maddelik ölçeğin açıkladığı varyans toplam varyansın tek faktörde %46'sını oluşturmaktadır. Alt-üst grup %27'lik dilimleri incelendiğinde her bir madde alt grup ile üst grubu ayırt edebilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek sürecin başında 19 madde iken 3 madde varimax döndürmesi sonucunda 0,30 altında faktör yük değerine sahip olduğundan araştırmadan çıkarılmış ve 16 madde ile sürece devam edilmiştir. Aynı zamanda 476 öğrenciye uygulama yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik aşamaları incelenmiştir. Ek olarak ölçek 5'li Likert olduğundan ölçek alınan puanların 1,00 ile 1,79 puan arası "kesinlikle katılmıyorum" düzeyi, 1,80 ile 2,59 puan arası "katılmıyorum" düzeyi, 2,60 ile 3,39 puan arası "kararsızım" düzeyi, 3,40 ile 4,19 puan arası "katılıyorum" düzeyi ve 4,20 ile 5,00 puan arası "kesinlikle katılıyorum" düzeyi olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan öğrenci tutum ölçeği orijinalinde tek faktörlü iken aile için kullanılan tutum ölçeği orijinalinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeklerin orijinal formu "işitme engelli" öğrencilere yönelik tutumu ölçmek için geliştirilmiştir. Bu araştırmada ölçek maddelerinde "işitme engelli" ifadesi "görme yetersizliği" olarak değiştirilmiştir. Bu nedenle ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliği için yeni kanıtlar sunulmuştur. Normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçeklerinden elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliklerine bakılmıştır. Öğrenci tutum ölçeğinin tek faktörlü ve aile tutum ölçeğinin 3 faktörlü modeli için kurulan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) modellerin veriye uyumunu değerlendirmek amacıyla, χ^2 (ki-kare), χ^2 / sd (ki-kare / Serbestlik derecesi), RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI değerleri yorumlanmıştır. Öğrenci Tutum ölçeği için RMSEA değeri 0,073 ve SRMR değeri de 0,062 olarak elde edilmiştir. CFI değeri 0,95, NFI=0,93, NNFI=0,96 ve χ^2 / sd ise 2,04 olarak elde edilmiştir. Aile tutum ölçeği için uyum değerleri dikkate alındığında, RMSEA değeri 0,053 ve SRMR değeri de 0,059 olarak elde edilmiştir. CFI değeri 0,92, NFI=0,91, NNFI=0,95 ve χ^2 / sd ise 2,29 olarak elde edilmiştir. Ki-kare değeri genellikle örneklem büyüklüğünden etkilendiği için χ^2 / sd dikkate alınmıştır. " χ^2 / sd " oranının 5'ten küçük çıkması, RMSEA ve SRMR değerinin 0,08'den düşük, buna karşılık CFI, NFI ve NNFI değerinin ise 0,90'dan yüksek çıkması modelin veriye uyumlu olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidel, 2001). DFA analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri genel olarak modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekler ve alt ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değerleri 0,61 ile 0,83 arasında değişmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0,60-0,80 aralığında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik olduğu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırma kapsamında kullanılan görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalara/düzenlemelere ilişkin yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde geçerliği arttırmak adına geliştirilen soru havuzu 2 alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme alan uzmanı ve 1 dil uzmanı görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formunun çalışma grubunda yer almayan 1 öğretmenle ön uygulama yapılarak son hali verilmiştir. Okulun ve sınıfın fiziksel koşullarını görme yetersizliği olan öğrenci için değerlendirir misiniz? Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlıyor musunuz? Öğrencinizin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yapıyor musunuz? Bağımsız hareket becerileri destekleyici ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Ek uygulamalara yer veriyor musunuz? Derse katılımını değerlendirir misiniz? tarzında sorular yönlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırma ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin görme yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarını ölçmek için öğrenci ve ailelere yönelik 2 ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda gerek akran gerekse akran ailelerinin tutumlarını belirleyebilmek için ölçme araçlarından elde edilen verinin minimum, maksimum, ortalama (\bar{x}), S_x temel istatistiklerine bakılmıştır.

Araştırmanın bir diğer problem sorusu olan öğretmenlerin, kaynaştırmadaki görme yetersizliği olan öğrencilerine yönelik yaptıkları uyarlamalara/düzenlemelere ilişkin görüşlerine ulaşabilmek için görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi ile derinlemesine çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden sonra her katılımcının görüşleri incelenerek ortak olan ifadeler temalar altında gruplanır ve bu temaların tanımlanması amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yin, 2003). Nitel araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığına dair ayrıntılı açıklama yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amacına uygun olarak kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren (1) akranlarının ve (2) akran ailelerinin tutumlarına ilişkin bulgular ve (3) öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalara/düzenlemelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Normal Gelişim Gösteren Akranların Kaynaştırmadaki Görme Yetersizliği Olan Arkadaşlarına İlişkin Tutum Düzeylerine Ait Bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelenerek sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Min.	Max.	\bar{X}_{top}	\bar{X}	S_x
Öğrenci Tutum	16	27,00	80,00	53,04	3,31	9,53

Tablo 3 incelendiğinde kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların 27 ile 80 arasında değiştiği ve ortalamasının 53,04 olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasını madde sayısına böldüğümüzde $\bar{X} = 3,31$ olduğu görülmektedir. Buna göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir.

Normal Gelişim Gösteren Akran Ailelerinin, Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere İlişkin Tutum Düzeylerine Ait Bulgular

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akran ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Tutumuna İlişkin Sonuçlar

	Faktörler	Madde Sayısı	Min.	Max.	\bar{X}_{top}	\bar{X}	S _x
Aile	Ölçeğin Geneli	30	51,00	128,71	97,60	3,25	11,66
	Davranış	22	34,00	101,00	70,28	3,19	10,84
	Duyuşsal	6	7,00	29,00	19,79	3,30	3,76
	Bilişsel	2	2,00	10,00	5,40	2,70	1,86

Tablo 4 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin genelinden aldıkları puanların 51 ile 128,71 arasında değiştiği ve ortalamasının 97,60 olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasını madde sayısına böldüğümüzde $\bar{X} = 3,25$ olduğu görülmektedir. Buna göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin davranışsal alt boyutundan aldıkları puanların 34 ile 101 arasında değiştiği ve ortalamasının 70,28 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu ortalama puan davranışsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde $\bar{X} = 3,19$ elde edildiği görülmektedir. Buna göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik davranışsal boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldıkları puanların 7 ile 29 arasında değiştiği ve ortalamasının 19,79 olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu ortalama puan duyuşsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde $\bar{X} = 3,30$ elde edildiği görülmektedir. Buna göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu yorumu yapılabilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Aile Tutum Ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldıkları puanların 2 ile 10 arasında değiştiği ve ortalamasının 5,40 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ortalama puan davranışsal alt boyutundaki madde sayısına bölündüğünde 2,70 elde edildiği görülmektedir. Buna göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik bilişsel boyutta tutumlarının kararsızım düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, Kaynaştırmadaki Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Uyarlamalara/Düzenlemelere Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler okulun ve sınıfın fiziksel koşullarını görme yetersizliği olan öğrencileri açısından değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler kolayca hareket etmesini sağlayacak düzenleme, hareket, erişim, aydınlatma, sınıf mevcudu, oturma yeri, gürültü ve yönlendirici/uyarıcı levha genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okulun ve Sınıfın Fiziksel Koşullarını Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirmesi

Temalar	Kategoriler	F	%
Kolayca hareket etmesini sağlayacak düzenleme	Yok	6	31,6
	Kısmen	8	42,1
	Var	1	5,3
	Değerlendirme yapmamış	4	21,0
	<i>Toplam</i>	19	100
Hareket	Arkadaşları yardımı ile	4	21,0
	Kendisi hareket edebiliyor	3	15,8
	Bazı durumlarda kendisi bazı durumlarda arkadaşlarının yardımıyla	3	15,8

Temalar	Kategoriler	F	%
	Öğrenci sayısı az olduğu için hareketi kolay	2	10,6
	Kardeşleri yardımıyla	1	5,3
	Binayı tanıdığı için hareket edebiliyor	1	5,3
	Değerlendirme yapmamış	5	26,0
	<i>Toplam</i>	19	100
Okula erişim	Servisle	4	21,0
	Annesiyle	2	10,6
	Kardeşleriyle	1	5,3
	Boş	12	63,1
	<i>Toplam</i>	19	100
Aydınlatma	Yeterli	6	31,6
	Yetersiz	3	15,8
	Değerlendirme yapmamış	10	52,6
	<i>Toplam</i>	19	100
Sınıf mevcudu	Az	3	15,8
	Kalabalık	9	47,3
	Değerlendirme yapmamış	7	36,9
	<i>Toplam</i>	19	100
Oturma yeri	Arkada	2	10,6
	Ortada	1	5,3
	Önde	10	52,6
	Değerlendirme yapmamış	6	31,6
	<i>Toplam</i>	19	100
Gürültü	Olmuyor	4	21,0
	Oluyor	3	15,8
	Değerlendirme yapmamış	12	63,2
	<i>Toplam</i>	19	100
Yönlendirici/uyarıcı levha	Yok	11	57,9
	Değerlendirme yapmamış	8	42,1
	<i>Toplam</i>	19	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=8, %42,1) görme yetersizliği olan öğrencilerin kolayca hareket etmesi için kısmen düzenlemelerde bulduklarını, büyük bir kısmı da (n=6, %31,6) düzenlemenin olmadığını ve değerlendirme yapmadıklarını (n=4, %21,0) ifade etmişlerdir. Hareket temasına yönelik olarak öğretmenlerin bir kısmı (n=5, %26,0) değerlendirme yapmamış, değerlendirme yapan öğretmenlerin gözlemleri arasında öğrencilerin en çok okul içinde arkadaşlarının yardımıyla (n=4, %21,0), en az kardeşlerinin yardımıyla (n=1, %5,26) ve binayı tanıdığı için kendisinin hareket edebildiğini (n=1, %5,3) ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin okula erişimiyle ilgili olarak değerlendirmede bulunmamış (n=12, %63,1), bir kısmı servisle (n=4, %21,0), annesiyle (n=2, %10,6) ve kardeşleriyle (n=1, %5,3) erişimlerini sağladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu aydınlatmayla ilgili değerlendirme yapmamış (n=10, %52,6), yarıdan azı (n=6, %31,6) yeterli olduğunu ve yetersiz (n=3, %15,8) olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu sınıfın kalabalık (n=9, %47,3), çok azı ise (n=3, %15,8) az olduğunu, oturma yerinin çoğu öğrencinin önde (n=10, %52,6), bir tanesinin ortada olduğunu (n=1, %5,3), gürültüye yönelik olarak; çoğu değerlendirme yapmadıklarını (n=12, %63,2), çok azı gürültülü olduğunu (n=3, %15,8), yönlendirici/uyarıcı levhanın olmadığını (n=11, %57,9) ve yarısına yakını ise (n=8, %42,1) değerlendirme yapmadıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulun fiziksel koşullarını değerlendirirken verdikleri yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

ÖĞRT4: ... total görme yetersizliği olan bir öğrenci. Okuluna servisle gelip gidiyor. Servisten sınıfına kadar arkadaşları getiriyor. Gören bir öğrenci mutlaka koluna girip getiriyor. Bu arkadaşları gönüllü olan çocuklar. Standart bir okul ekstra neler oluyor onu bilmiyorum bir fikrim yok. ... için yapılmış herhangi bir şey yok. ... önceki yıllarda baston kullanıyordu ama bu yıl baston kullanmıyor. Arkadaşı olmadan da kendisi dışarıya çıkabiliyor teneffüslerde. Duvarın kenarından gidiyor. Baston vs herhangi bir yöntem kullanmıyor. Diğer öğrencilerin ona herhangi bir zararı olmuyor. Sınıfından tuvalete, kantine vs gidebileceği bütün alanlara gidebiliyor görebildiği için değil binayı tanıdığı için. ... ışık ya da ısı algısının olduğunu bilmiyorum, fark etmedim. İkinci dönem göz ameliyatı olacak. Doktorun söylediğine göre bir ihtimal düzelme olabileceği. (Bana söylenen bu) Öğrencimiz yirmi sekiz kişilik bir sınıfta, en önde ve yalnız oturmaktadır. Okulumuzda görme yetersizliği olan öğrencimiz için tasarlanmış herhangi bir yapı, hareket özgürlüğünü kolaylaştıracak, acil çıkıştan faydalanabileceği herhangi bir çalışma mevcut değildir. Akıllı tahtaya erişimini sağlayacak bir program yoktur. Diğer öğrenciler için yönlendirme levhaları vardır ancak görme yetersizliği olan öğrencimiz için herhangi bir kabartma levha veya işaret yoktur.

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

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on ikisi görme yetersizliği olan öğrencileri için Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırladığını ve yedisi ise BEP hazırlamadığını belirtmiştir. BEP hazırlamayan öğretmenlerden biri bu konuda bilgisi olmadığını, biri öğrencinin çok başarılı olduğu için BEP programına ihtiyaç duymadığını, bir öğretmen ise zihinsel yetersizliği olmadığı için BEP hazırlamadıklarını ve destek eğitim odasında gerekli olan desteği verdiklerini ifade etmiştir, geri kalan dördü ise ayrıntılı açıklama yapmamıştır. BEP hazırlayan öğretmenlerin bu programı ne şekilde uyguladığı sorusuna verdikleri cevaplar ise altı genel başlık altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6. BEP Hazırlayan Öğretmenlerin Programı Uygulama Stratejileri

BEP uygulama	f	%
Destek eğitim odasında birebir uygulanmakta	4	33,3
Öğrenciye uygun olan ünite konuları yer alırken görseller ile ilgili bölümler yer almıyor	3	25
BEP’ te yer alan kazanımlar sırasıyla verilmekte	2	16,7
Diğer öğrencilerin kazanımları ile aynı, sadece gerektiğinde görsel materyal kullanılıyor	1	8,3
Dokunma duyusuna uygun becerilere yer veriyoruz	1	8,3
Öğrenciye uygun olan dinlemeye yönelik ünite konuları yer alıyor	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 6 incelendiğinde BEP hazırlayan on iki öğretmenin yarısından azı, BEP programını destek eğitim odasında birebir uyguladığını (n=4, %33,3), oldukça az kişi görsellerle ilgili bölümlerin yer almadığını (n=3, %25), BEP’ te diğer öğrencilere verilen kazanımların sırasıyla verildiğini (n=2, %16,7) ancak gerektiği yerde görsel materyalle eğitimi desteklediklerini (n=1, %8,3), dokunma duyusuna uygun becerilere (n=1, %8,3) ve öğrenciye uygun dinlemeye

yönelik konulara yer verdiklerini (n=1, %8,3) ifade etmişlerdir. Araştırmaya BEP uygulayan öğretmenlerin verdikleri bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

ÖĞRT3: Destek eğitim odasında birebir eğitim yapmaktayız.

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

BEP'lerde yer alması gereken, görme yetersizliği olan öğrenciler için son derece önemli olan "işlevsel görme" becerilerine ilişkin "Öğrencinizin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yapıyor musunuz?" şeklinde sorulan soruya yönelik öğretmen cevapları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (n=15, %78,9) öğrencilerin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yapmamakta, etkinlikler yapan öğretmenler oldukça az (n=4, %21,1) sayıdadır. Öğrencilerinin işlevsel görme becerilerini destekleyici etkinlikler yaptıran öğretmenlerin ikisi yazılı materyalleri öğrenciye uygun büyük puntolu olarak verdiklerini, sınıfta yapabileceği görev ve sorumluluklar verdiklerini ve akıllı tahtada uygun etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi ise öğrencinin dokunarak hissedip anlamasına yönelik etkinlikler yapmaya çalıştığını ifade etmiştir ve örnek olarak dünya konusunu anlatırken bir portakal kullandığını, ekvatoru anlatabilmek için portakalı kalemle birlikte ikiye ayırdıklarını anlatmıştır. Bir öğretmen de elektrik konusunda ampullerin parlaklığını artırıcı değişkenleri belirlemede (pil sayısı-ampul sayısı) görme becerilerini destekleyici etkinlik yaptığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden birisinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

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

Görme yetersizliği olan öğrenciler için son derece önemli olan "bağımsız hareket" becerilerine ilişkin ise "Öğrencinizin bağımsız hareket becerilerini destekleyici ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?" şeklinde sorulan soruya yönelik öğretmen cevapları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bağımsız hareket becerilerini destekleyecek etkinliklere yer vermemektedir. Öğrencilerin bağımsız hareket becerilerini destekleyecek etkinlikler yapan öğretmenlerden birisi hareket becerilerini desteklemek amacıyla, sözlü yönlendirmelerin hem kendi hem de arkadaşları tarafından yapıldığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise öğrencisinin bağımsız hareketini desteklemek için ona engel teşkil edecek durumları, geçerken çarpma ihtimali olan engelleri ortadan kaldırdıklarını, giriş-çıkışlara rampa yapıldığını ve rampaların kenarlarına kolayca tutunabilmesi için demir tutacaklar yapıldığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise atom konusunda proton-elektron-nötron kavramlarını öğrencinin hareket becerilerini destekleyici şekilde uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur.

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

Araştırmaya katılan öğretmenlere görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretim-öğrenme ve değerlendirme sürecinde ne tür materyaller kullandıkları sorulmuş ve verdikleri cevaplar materyal kullanımı, akıllı tahta, dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi faaliyetler, büyük puntolu yazılı materyaller, kabartma yazılı kitaplar, dokunma duyusuna yönelik materyaller ve değerlendirme genel temaları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme ve Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Materyaller

Temalar	Kategoriler	f	%
Materyal kullanımı	Var	15	78,9
	Yok	4	21,1
	<i>Toplam</i>	19	100
Akıllı tahta kullanımı	Kullanıyor	5	26,3
	Kullanmıyor	1	5,3
	Değerlendirme yapmamış	13	68,4
	<i>Toplam</i>	19	100
Dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi materyaller	Kullanıyor	6	31,6
	Değerlendirme yapmamış	13	68,4
	<i>Toplam</i>	19	100
Büyük puntolu yazılı materyaller	Kullanıyor	5	26,3
	Değerlendirme yapmamış	14	73,7
	<i>Toplam</i>	19	100
Kabartma yazılı kitaplar	Kullanıyor	6	31,6
	Değerlendirme yapmamış	13	68,4
	<i>Toplam</i>	19	100
Dokunma duyusuna yönelik materyaller	Kullanıyor	4	21,1
	Değerlendirme yapmamış	15	78,9
	<i>Toplam</i>	19	100
Değerlendirme	Büyük puntolu yazılı kâğıdı kullanımı	2	10,5
	Öğretmen okuyor, öğrenci cevaplıyor	2	10,5
	Arkadaşı okuyor, öğrenci cevaplıyor	1	5,3
	Daha basit sorular sormayı tercih etme	1	5,3
	Sınavda bazı konulardan muaf tutulması	1	5,3
	Değerlendirme yapmamış	13	68,4
<i>Toplam</i>	19	100	

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=15, %78,9) materyal kullandıklarını fakat çoğu materyallere (akıllı tahta kullanımı, dinlemeye yönelik sesli kitap/CD, büyük puntolu yazılı, kabartma yazı, dokunma duyusuna yönelik ve değerlendirme sürecine) yönelik değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri materyaller incelendiğinde; akıllı tahtayı (n=5, %26,3), dinlemeye yönelik sesli kitap/CD gibi materyalleri (n=6, %31,6), büyük puntolu yazıyı (n=5, %26,3), kabartma yazıyı (n=6, %31,6) ve dokunma duyusuna yönelik (n=4, %21,1) materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Değerlendirme sürecine yönelik olarak çok az sayıda öğretmen (n=2, %10,5) büyük puntolu yazıyı, öğretmenlerin (n=2, %10,5), birisi de arkadaşlarının okuduğunu, öğretmenlerden birisi daha basit soru sorduklarını, diğeri ise sınavda bazı konulardan muaf tuttuğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının öğretim-öğrenme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları materyallere ve sürece yönelik görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

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

ÖĞRT7: Öğrenme sürecinde CD'ler kullanıyoruz. Değerlendirme sürecinde ise; İngilizce dersinde öğrencinin kendisini sözel olarak İngilizce ifade etmesi göz önüne bulunduruluyor. Matematik dersi için şekil ve derinlik algılama için çeşitli materyaller kullanıyoruz. Ama genel anlamda görme yetisi hiç olmadığından fazla bir çalışma yapamıyoruz. Evde ödev çıktılarını bilgisayardan yazarak getirmektedir. Braille alfabesini

çok iyi kullanabilmekte, derste kendi tabletiyle yeterli hızda not alıp, kitap okumalarında normal hızda okuma yapabilmektedir.

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizi görme yetersizliği olan öğrenciler için ek uygulamalar kullanılırken on biri görme yetersizliği olan öğrencileri için ek uygulama kullanmamaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenciler için ek uygulama kullanan öğretmenlerin kullandıkları uygulamalar hakkında verdikleri cevaplar dokuz genel başlık altında toplanmıştır. Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Ek Uygulama Kullanan Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Ek Uygulamalar	f	%
Destek eğitim	3	27,3
Derste yaptığı etkinliklere zaman ayırma	1	9,1
Grup çalışması	1	9,1
Fazladan tekrar yaptırma	1	9,1
Aile görüşmesi	1	9,1
EBA/Z-kitap	1	9,1
Ev için öğrenciye özel ek çalışmalar	1	9,1
Öğretimi destekleyici oyunlar	1	9,1
Büyük puntolu yazılı kâğıdı	1	9,1
Toplam	11	100

Tablo 8 incelendiğinde, ek uygulama yaptığı belirlenen sekiz öğretmenden “destek eğitim” verdiğini söyleyen öğretmen sayısının oldukça düşük (n=3, %27,3) olduğu belirlenmiştir. Ek etkinlik olarak derste yaptığı etkinliklere zaman ayırma, grup çalışması, fazladan tekrar yapma, aile görüşmesi, EBA/Z-kitap, ev için öğrenciye özel ek çalışmalar, öğretimi destekleyici oyunlar ve büyük puntolu yazılı kâğıdı ise öğretmenler tarafından birer defa olacak şekilde ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin söyledikleri bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

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

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerden görme yetersizliği olan öğrencilerinin derse katılımı ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “katılmıyor, düşük düzeyde, orta düzeyde ve iyi” olarak dört grupta sınıflanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarını Değerlendirmesi

Derse Katılma Düzeyi	f	%
Katılmıyor	3	15,8
Düşük düzeyde	4	21,1
Orta düzeyde	3	15,8
İyi	9	47,4
Toplam	19	100

Tablo 9 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakınının (n=9, %47,4) görme yetersizliği olan öğrencilerinin derse katılımının iyi düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden oldukça az sayıda olanları; öğrencilerinin düşük düzeyde (n=4, %21,1), orta düzeyde ve katılmadığını (n=3, %15,8) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının “görme yetersizliği olan öğrencilerinin derse katılımı ile ilgili” görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

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

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

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

SONUÇ ve TARTIŞMA

Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında akran ve akran ailelerinin tutumları ve ayrıca öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencileri için yaptıkları uyarlamalara/düzenlemelere yönelik elde edilen bulgular ışığında bir dizi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar literatürdeki gerek teorik gerekse araştırmalarla desteklenerek tartışılmıştır.

Kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarının görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanda yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeyini inceleyen araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından dışlandığını belirtmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999). Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrenimin çeşitli kademelerinde (ilkokul, ortaokul, yükseköğretim) yetersizliği olan bireylere yönelik tutumların olumsuz olduğu görülmektedir (Keskin vd., 2010; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Özkubat ve Özdemir, 2012; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Tavit ve Karasu, 2013; Tuncer vd., 2011). Yapılan araştırmada normal gelişim gösteren akranların tutumlarının “kararsızım” düzeyinde çıkmasının nedeninin araştırma grubunda yer alan katılımcı özelliklerinin farklılıklarıyla açıklanması mümkün olabilir. Özyürek (2006), tutumların değişmesinde akranın önemli bir değişken olduğunu hatta olumlu düzeyde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Akranların tutumlarının “kararsızım” düzeyinden çıkarak, olumlu yönde değiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik olumlu tutumları arttıkça normal gelişim gösteren öğrencilerin de görme yetersizliği olan akranlarına yönelik olumlu tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Akranların ailelerinin tutumlarının olumlu yönde olması, akranların da kabulünü destekleyecek niteliktedir. Öncül ve Batu (2005) tarafından yapılan çalışmada “kaynaştırma uygulaması konusunda normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bilgilendirilmesi için etkinlikler gerçekleştirilmesi” önerilmektedir ve özellikle ailenin olumlu tutum geliştirmedeki rolü vurgulanmaktadır.

Öğretmenler görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi konusunda bilgilerinin olmadığını, BEP hazırlamakta zorlandıklarını, görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik materyalleri kullanmayı bilmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları, diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından yapılan

çalışmada, öğretmenlerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik olumsuz tutum sergilemelerinin, yetersiz bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca kaynaştırma sınıf mevcudunun, öğretmene sağlanacak destek hizmetlerin, kaynaştırma süresinin, özel gereksinimli öğrencinin özelliklerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi ve aldıkları özel eğitimin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler olduğu belirtilmektedir. Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eksik bilgilerinin bulunduğu ve uygulamalara yeterli zaman ayırmadıklarını tespit etmiştir. Gök ve Erbaş (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulguları ise öğretmenler ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin seçilememesini, kendilerine danışmanlık ve rehberlik yapılmamasını, öğretim uyarlamaları ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğine sahip olmalarını sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Lindzey, Gilbert ve Fiske, 1998). Kargın (2004) genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için hazırlıksız hissettiklerini ve iş birliği için de çok az zamanlarının olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Gül ve Vuran (2015) öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları, materyal ve fiziki ortamı yetersiz buldukları, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve BEP' i tam olarak uygulayamadıkları, aileler ile etkili ve yeterli işbirliği kuramadıkları; yöneticilerin ise kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve esnasında neler yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulguları ise öğretmenler ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin seçilememesini (Becker, 1989), kendilerine danışmanlık ve rehberlik yapılmamasını, öğretim uyarlamaları ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri eksikliğine sahip olmalarını sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bilgilendirmenin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Metin ve Altunay (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını ama önemli bir çoğunluğunun ise herhangi bir eğitim almadıklarını, Vural ve Yıkılmış (2008), öğretimsel uyarlamalar konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazıcıoğlu (2020), kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen faktörlerden birisi olan destek eğitim odasının, fiziksel olarak, öğrencilerin özel eğitim hizmetleri almak için eğitim günlerinin bir bölümünü geçirmek için geldikleri bir sınıf olduğunu ancak fiziksel bir alandan daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Destek eğitim odasında gerçekleştirilen çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duydukları derslerde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeninden destek aldığı uygulamadır. Yapılan çalışmada “destek eğitim” verdiğini söyleyen öğretmen sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Halbuki, destek eğitim uygulamalarıyla öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğu gözlenmektedir (Akay, 2011). Benzer olarak Akay, Uzuner ve Girgin, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da destek eğitim odası uygulamalarına katılan öğrencilerde akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Batu (2016), öğretmenlerin destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması durumunda kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olacağını vurgulamaktadır. Batu (2000), kaynaştırma eğitiminin tam olarak doğru bir şekilde uygulanmadığını, destek hizmet olmaksızın kaynaştırma uygulamasının, öğretmene, kaynaştırma öğrencisine ve normal gelişim gösteren öğrenciye çeşitli zorluklar yaşatacağını belirtmiştir.

Görme yetersizliği olanlar için oluşturulmuş genişletilmiş çekirdek müfredat içinde, tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim, boş zaman değerlendirme, kendini yönetme, yönelim ve bağımsız hareket, bağımsız yaşam, mesleki eğitim ve duyuları etkili kullanma ve destekleyici teknolojileri kullanma becerileri gibi beceriler bulunmaktadır (Barr ve Bracchitta, 2008; Fishbein, 1967). Bu beceriler, görme yetersizliğinin yarattığı olumsuz

koşulları ortadan kaldırabilmek, kişilerin toplumda bağımsız birer birey olarak yaşayabilmeleri için son derece önemlidir (Altunay Arslantekin, 2018). Araştırmaya katılan oldukça az sayıda öğretmen, işlevsel görme becerilerini ve bağımsız hareket becerilerini destekleyecek etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle nitel araştırma bulguları bize derinlemesine bulgu olanağı sunduğu için detaylı bir şekilde öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin temellerine ulaşılmıştır. Literatürde benzer uygulama (Bishop, 2004; Lindzey vd., 1998) önerilerine rastlanmaktadır. Nitekim Altunay (2013), öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinin, izleme ve değerlendirme süreçlerine yer verilmesinin, yetersizliklerine uygun öğretim materyallerinin sağlanmasının, görme düzeyine uygun ortam düzenlemelerine yer verilmesinin, kanıt temelli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarından yararlanmaları anlamına geleceğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada öğrenme ve öğretme, değerlendirme süreçlerinde gerek materyal uyarlamalarına gerekse öğretimsel uyarlamalara yer veren öğretmen sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Tufan ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının öğretimsel uyarlamalar ile ilgili bilgilerinin ya da fikirlerinin olmadığı, Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin çoğunun ortamlarda, materyallerde ve içerikte uyarlama yapamadıkları belirlenmiştir. Metin ve Altunay (2020) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim düzenlemelerine ve uyarlamalarına yer verilmediği için, öğrencilerin yeterli ilerleme gösterememesinin şaşırtıcı olmadığı vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin ilerleyememesinin nedenini, uygulamada eksik kaldıkları süreçlerde ve düzenlemelerde aramak yerine öğrencilerin özelliklerine bağladıkları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik yapılacak uyarlamaları ve düzenlemeleri bilmemeleri, yetersizlik durumunu ön plana çıkarmaktadır ve dolayısıyla tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) tarafından, öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olmanın yanı sıra sınıfın fiziksel çevresinin, programın ve öğretim yöntemlerinin farklı gereksinimleri olan öğrencilere uyarlaması ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ergül vd. (2021), değerlendirme sürecinde farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilere yönelik olarak öğretmenlerin “ortam, değerlendirme araçları ve sunum, cevap ve tepki türü, süre ve zaman uyarlamaları” yapmaları gerektiğini vurgulamakta ve örnekler sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre “değerlendirme”, öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Görme yetersizliğine uygun öğretimsel ve değerlendirme uyarlamaları, öğrencinin hem akademik gelişimini sağlamada hem de öz güven duygusuyla birlikte akranlarının olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılacaksa diğer öğrencilere bilgi verilmelidir (Kargın, 2004). Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi, onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır.

ÖNERİLER

Araştırmanın amacı kapsamında ulaşılan sonuçlar araştırma sistematigi ve bulgular ışığında ilgili konuyla temel anlamda gerek görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminden formal anlamda sorumlu gerekse okulun bir paydaşı olan ailelere ve öğretmenlere (1) uygulamaya yönelik, ayrıca bu alanda yapılacak (2) ileriki araştırmalar için öneriler aşağıda maddeler halinde verilmektedir:

Uygulama İçin Öneriler

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

2. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi, kullandıkları materyaller konusunda öğretmenlere seminerler düzenlenebilir. Ayrıca var olan bilgi eksikliğini gidermek için erken çocuklukta ve özel eğitim müdahalelerinde ilgili taraflara farkındalık oluşturma ve bilgiyi zenginleştirme açısından eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilebilir.
3. Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda kabartma haritalar, üç boyutlu nesne örnekleri, kabartma yazılı kitaplar vb. materyallerin sağlanması konusunda eğitim politikalarının çalışmalar yürütmesi önerilmektedir. Aynı zamanda az gören öğrencilerin eğitiminde akıllı tahta kullanımı önemlidir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda akıllı tahtanın bulunmasına dikkat edilmesi önerilmektedir. Bu konuda görme yetersizliği olan öğrencilerin olduğu okullara en azından her dönem (yılda iki defa) okul araç-gereçleri konusunda yardım gönderilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda çocuklarının eğitimi için kullanılacak malzemelerden olan üç boyutlu nesnelere, yazıcı, bilgisayar, daktilo vb. destekleyici teknolojilerin çok pahalı olması ve bu tür araçların alımında araç alım desteği gibi desteklerin devlet tarafından sağlanması araştırma kapsamında yapılan bir diğer öneridir.
4. Destek eğitim odaları hem öğretmenler hem de aileler tarafından görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi açısından önemli olarak ifade edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda destek eğitim uygulamasının tam olarak gerçekleştirilememesi de araştırmanın bulguları arasındadır. Bu nedenle, kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda uygun destek eğitim odalarının hazırlanması ve uygun materyallerin temin edilmesi eğitim politikalarının bir görevi olarak önerilmektedir.
5. Normal gelişim gösteren öğrencilerin görme yetersizliği olan akranlarına uyum göstermesi aşamasında ailelerin desteğini alabilmek adına kaynaştırma eğitimi verilen okullardaki ailelere de dönem başında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler hakkında seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.

İlerideki Araştırmalar İçin Öneriler

1. Araştırma kısa zamanda yapılan bilgilendirmenin bir ölçüm sonucunu verdiği düşünüldüğünde görme yetersizliği olan öğrenciler üzerinde tutum araştırmalarının belirli periyotlarda ve boylamsal olarak derinlemesine araştırılması önerilebilir. Örneğin bir ay, iki ay gibi aralıklarda bilgilendirme ve etkileşimler yapılarak tutumun ölçülmesi sürecinin değerlendirilmesine olanak tanıyabilir. Normal gelişim gösteren akranların, ailelerin bilgilendirme ve etkileşimi içeren tutum değiştirme çalışmalarının, akranların görme yetersizliği olan arkadaşlarına yönelik tutumlarına etkisinin belirlendiği araştırmalar planlanabilir.
2. İleriki araştırmalar görme yetersizliği olan öğrenci ve öğretmenlere yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik tasarlanabilir. Bu araştırmaların, normal gelişim gösteren öğrencilerin de çalışma grubunda yer aldığı biçiminde tasarlanması önerilebilir.
3. Teorik olarak kaynaştırma sistemi uygulanabildiğinde görme yetersizliği olan birey hem akademik dersin içeriğine hem de genişletilmiş çekirdek müfredatın içeriğine erişebilmenin yanında bu tarz eğitimler aldığı anda tutuma olumlu ya da iyi yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak ulusal düzeyde uygulanan kaynaştırma eğitiminde sistemin eksikliklerinden dolayı ilgili tarafların kaynaştırmaya karşı oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu nedenle gerçekleştirilmesi planlanan araştırmaların bu noktaları dikkate alarak öncelikle derinlemesine sorun analizlerine odaklanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma eğitimi alma konusunda eğitime yönelik eğitim verilmeyen ilköğretim lisansı eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Akay, E., Uzuner, Y. & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Akçamete, G. & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000039
- Aktaş, C. & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000061
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar, D. E. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 141-176). Ankara: Eğiten Kitap.
- Altunay, B. (2013). Görmeyen ve görme kaybı olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel Eğitim içinde*. Ankara: Vize.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-244. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.225-244>
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050
- Becker, B. J. (1989). Gender and science achievement: A re-analysis of studies from two mega-analyses. *Journal of Research In Science Teaching*, 26, 141-169.
- Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children* (3rd ed.). USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin özürülü yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000042
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D. & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 13, 27-44.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Ergül, C., Atılgan, H., Doğan, M., Altunay, B., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Işıtan, S., Sezginsoy Şeker, B. & Aydın, B. (2021). *Engeli olan çocuklar için ilkökul değerlendirme çerçevesi öğretmen kılavuzu fasikül 4: Değerlendirme uyarlamaları ve içerik değişiklikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı/UNICEF. 20 Temmuz 2021 tarihinde http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/14164509_Fasikul-4-ilkokulDeğerlendirmeCervesiOğretmenKilavuzu.pdf adresinden erişildi.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the prediction of behavior. In M. Fishbein (Eds.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York: Wiley.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, S. O. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Hatice, Y. & Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27(2), 80.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İşlek, Ö. (2020). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş müfredat. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), S. 27-39. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000064
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, G., Bilge, A., Engin, E. & Dülgerler, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(1), 30-37.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürülü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürülü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lindzey, G., Gilbert, D., & Fiske, S. T. (1998). *The handbook of social psychology*. Oxford University.
- Metin, H. & Altunay, B. (2020). Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2481-2505. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44152>.
- Ostapczuk, M., Musch, J., & Moshagen, M. (2011). Improving self-report measures of medication non-adherence using a cheating detection extension of the randomised-response-technique. *Statistical Methods in Medical Research*, 20(5), 489-503. <https://doi.org/10.1177/0962280210372843>
- Öncül, N. & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000090
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, H. & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özkubat, U. & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000163
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Quigney, T. (1997). Special education and school administrator preparation programs: Finding the missing link. *B.C. Journal of Special Education*, 21(2), 59-70.
- Sucuoğlu, B. & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000144
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- şahin, F. & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 214-239.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavil, Y.Z. & Karasu, N. (2013). Aile eğitim alışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz rneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- Tavil, Y.Z. & zyrek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim ğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- T.C. Başbakanlık zrller İdaresi Başkanlığı (2009). *zrllk eğitimi: Toplum zrllğ nasıl anlıyor temel araştırması*.
- Tufan, M. & Yıldırım, Y. (2013). Okul ncesi ğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- Tuncer, T., Karasu, N., Altunay, B. & Güler, ., (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: bir doküman analizi rneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2) 439-457. <https://doi.org/10.9779/PUJE725>
- nal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, ğretmen, normal gelişim gösteren ğrenci ve engelli ğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- nal, N. ve Baran, G. (2012). Zihinsel engelli çocukların annelerinin ocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 783-792.
- Vural, M. ve Yıkımış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı ğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 141-159.
- Wang, L. H. (2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan* (Unpublished Doctoral Dissertation), The Pennsylvania State University, USA.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 21(2), 273-297. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Y. & Gven, D. (2012). Değer ltleri kapsamında özel eğitim sınıf ğrencilerinin bedensel engelli bireyler hakkındaki görüş ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), s. 1475-1490.
- Yılmaz, E. & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul ğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yılmaz, M. & nal, V. (2017). Üniversite gençliğinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi: Sivas rneği, *International Journal of Social*, 57, 341-358.
- nal, V. ve Yıldız, M. (2017). Üniversite genliğinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi: Sivas rneği, *International Journal of Social*, 57, 341-358. <https://doi.org/10.9761/JASSS7010>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Desing and methods*, USA: Sage.

Extended Abstract

Introduction

In this research, it was aimed to determine whether the attitude levels of students with normal development (SNDs) and their families towards students with visual impairment (VISs) in inclusion classrooms differ according to some demographic variables. In addition, it was aimed to determine the adaptations/arrangements made by the teachers for the VIS in the inclusion classes.

Method

In this research, the survey model, which is one of the quantitative research methods, and the case study, one of the qualitative research methods, were used to get opinions from the teachers of VISs. Schools in Muratpaşa, Konyaaltı and Kepez Districts affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education formed the study frame of the research. In this study, 2 scales were applied to students and families. The data were analyzed using the SPSS-21 computer program. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. An interview form was used in order to learn the opinions of the teachers about the adaptations/arrangements made for VISs. The obtained data were analyzed in depth with content analysis.

Findings

The scores obtained from Attitudes Scale of students with normal development towards Visually impaired students in inclusion classrooms vary between 27 and 80 and their average is 53.04. The overall scores of the families of SNDs in the Family Attitude Scale towards Visually Impaired Students ranged between 51 and 128.71, with an average of 97.60. The scores they got from the behavioral sub-dimension ranged from 34 to 101, with an average of 70.28. The scores they got from the affective sub-dimension ranged from 7 to 29 and the average was 19.79. The scores they got from the cognitive sub-dimension ranged from 2 to 10, with an average of 5.40.

42.1% of teachers stated that they partially made arrangements for VISs to act easily, while 31.6% stated that there was no regulation, and they did not evaluate (21.0%). On the subject of movement, some of the teachers (26.0%) did not evaluate, and among the observations of the teachers who made the evaluation, the students were mostly helped by their friends in the school (21.0%), by the help of their siblings (5.26%), and on their own since they knew the building (5.3%). The majority of the teachers did not evaluate the students' means of transportation to school (63.1%), some of them stated that they come to school with school bus (21.0%), their mother (10.6%) and siblings (5.3%). Most of the teachers did not evaluate the lighting (52.6%), less than half (31.6%) stated that it was sufficient and the rest stated that it was insufficient (15.8%). Most of the teachers stated that the class is crowded (47.3%). Most of them (63.2%) stated that they did not evaluate, few of them stated that it was noisy (15.8%), there was no directing/warning sign (57.9%), and nearly half of them (42.1%) did not evaluate.

Twelve of the teachers stated that they prepared an Individual Education Plan (IEP) for their VIS, and seven of them did not prepare IEPs. Less than half of the twelve teachers who prepared the IEP, applied the IEP program one-to-one in the support training room (33.3%), very few people did not include the visual parts (25%), and the gains given to the other students in the IEP were given respectively (16.7%). However, they stated that they support the education with visual materials when necessary (8.3%), they include the skills appropriate for the sense of touch (8.3%) and the subjects for listening appropriate for the student (8.3%). Most of the teachers (78.9%) do not carry out activities that support students' functional vision skills.

Almost all of the teachers (78.9%) stated that they used materials, but most of them did not evaluate the materials. When the materials that the teachers stated they used were examined; it was determined that they used smart board (26.3%), materials such as audiobooks/CDs for listening (31.6%), large print (26.3%), braille (31.6%), and tactile (21%, 1). Regarding the evaluation process, very few teachers (10.5%) stated that they use large fonts in texts, one of the teachers stated texts was read by students' friends, one of the teachers stated he asked simpler questions, and yet another stated that he exempted some subjects in the exam. It was determined that the number of teachers

who said that they gave "supportive training" among the eight teachers who made additional applications was quite low (27.3%).

Result and Discussion

It has been concluded that the attitudes of SNDs towards VISs in inclusion classes are at the level of "undecided" due to the differences in the characteristics of the participants in the research group. In the study, it was determined that as the positive attitudes of SND families towards VISs increased, the positive attitudes of SNDs towards their visually impaired peers also increased. The positive attitudes of the families of the peers support the acceptance of the peers. Teachers stated that they did not know about the education of VISs, that they had difficulties in preparing IEPs, and that they did not know how to use materials for VISs. In the study, it was determined that the number of teachers who said that they gave "supportive education" was quite low. Very few teachers who participated in the research stated that they did activities to support functional vision skills and independent movement skills. In the study, it is seen that the number of teachers who include both material adaptations and instructional adaptations in the learning and teaching and evaluation processes is quite limited. The fact that teachers do not know about the adaptations and regulations to be made for students brings the situation of inadequacy to the fore and therefore affects their attitudes negatively. In schools with inclusion students, seminars can be organized for teachers on the education of VISs and the materials they use. Future research can be designed to change attitudes towards VIS and its teachers.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.