

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**FARKLI GELİŞENLERİ KABUL EDİCİ TUTUM  
GELİŞTİRME PROGRAMININ NORMAL GELİŞEN  
ÖĞRENCİ TUTUMLARININ DEĞİŞİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ceylan UÇAR

İstanbul, 2008

*Eğitim,  
bir 6zg6rleŝme eylemidir*

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**FARKLI GELİŞENLERİ KABUL EDİCİ TUTUM  
GELİŞTİRME PROGRAMININ NORMAL GELİŞEN  
ÖĞRENCİ TUTUMLARININ DEĞİŞİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ceylan UÇAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nevin ERACAR

İstanbul, 2008

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

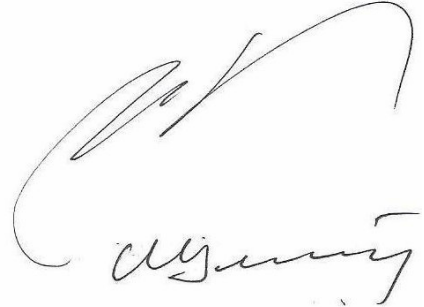
Ceylan UÇAR tarafından hazırlanan “Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Değişimine Etkisi ” başlıklı bu çalışma, 11.11.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nevin ERACAR



Üye : Prf. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU



Üye : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN



## ÖNSÖZ

Deneysel nitelikteki bu araştırmamda, özellikle uygulama süreci benim için hem çok yorucu hem de çok geliştirici bir deneyim oldu. Çalışma sürecinde bir çok güçlkle karşılaştıım. Beni destekleyen hocalarım ve arkadaşlarım olmasaydı araştırmayı başarılı bir şekilde tamamlamayabilirdim.

Öncelikle, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nervin ERACAR'a tez süresince yaptığı değerli katkıları için çok teşekkür ediyorum. Sayın Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU'na yüksek lisans eğitimim boyunca özellikle kişisel gelişimim için yaptığı özverili katkı ve değerli desteği için; Sayın Yard. Doç. Dr. Levent DENİZ'e, Uzm. Psk. Ulaş ÖZCAN'a ölçeğin geliştirilmesi ve diğer istatistiksel çalışmalarda katkıları için çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın yürütülmesi sürecinde Yaşamla Bütünleşme Kulübünün koro etkinliği için 8 ay boyunca her hafta düzenli olarak gelip; hem normal gelişen, hem otistik öğrencilerimi büyük bir özveri ve "gönüllülük" esasıyla çalıştıran sevgili hocam ve dostum Salim ÇETİN'e; desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Psk. Gül ÇÖRÜŐ'e, Emine BUNARBAŐIN'a, Uzm. Psk. Sonay CANBEK'e, Ali YAYLI'ya, Barış YILMAZ'a, Hüseyin ÜZÜM, Serap BAYRAM, Bahar BAZ ve diğer tüm arkadaşlarıma yaptıkları katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde çalışmaları destekleyen Atatürk İ.Ö.O. Müdürü Sayın Emsal TOĞAY'a ve Osmaniye İ.Ö.O. Müdürü Mustafa ALTUNSOY'a, başta Mehmet S. HASANOĞLU, Cevat TÖLÖN, Özlem KAPLAN ve Aysim ERÖZ olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilere ve çalışmayı destekleyen velilere teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışma sürecinde bana her zaman destek olan ve hep yanımda hissettiğim sevgili aileme teşekkür ediyorum.

Ceylan UÇAR

İstanbul, 2008

## ÖZET

### FARKLI GELİŞENLERİ KABUL EDİCİ TUTUM GELİŞTİRME PROGRAMININ NORMAL GELİŞEN ÖĞRENCİ TUTUMLARININ DEĞİŞİMİNE ETKİSİ

Bu araştırma, normal gelişen ilköğretim öğrencilerinin otistik bireyleri daha yakından tanımaları ve onlara yönelik kabul edici tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış olan ve “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” aracılığı ile uygulanan Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı'nın etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Ön test- son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu, bünyesinde otistik öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıfı bulunan iki ilköğretim okulundan 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfına devam eden, farklı gelişen yakını ve sınıf arkadaşı (sınıfta kaynaştırma öğrencisi) olmayan, farklı gelişen herhangi biri ile yaşam deneyimi bulunmayan 289 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada verileri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin kişisel özelliklerini kaydetmek üzere “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin otistik arkadaşlarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere “Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin otistiklere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir ve geliştirilen programın etkisi tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki normal gelişen öğrencilerin, kontrol grubundaki normal gelişen öğrencilere kıyasla, otistik arkadaşlarını kabul edici tutumlarında anlamlı farklılık oluşturacak şekilde gelişme gözlenmiştir.

**Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı 2. kademedede de etkili olmakla birlikte 1. kademedede daha başarılı sonuçlar vermiştir. Otistikleri kabul edici tutumları bakımından 1. kademedede kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemişken, 2. kademedede duygu boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda kızların erkeklere göre, otistiklere yönelik tutumlarında daha kabul edici olduğu gözlenmiştir.**

**Aynı ortamda bulunan Yaşamla Bütünleşme Kulübü'ne üye olan ve olmayan deney grubu öğrencilerinin otistikleri kabul edici tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi araştırmanın diğer bir sonucudur.**

**Anahtar Sözcükler: Otizm, Tutum, Kaynaştırma, Sosyal Kulüp, Akran Dayanışması, Akran Öğretimi**

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF THE DEVELOPMENT OF A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE DIFFERENTIALLY DEVELOPED CHILDREN PROGRAM ON THE CHANGE OF NORMALLY DEVELOPED STUDENTS' ATTITUDES**

**On this research it is aimed to know autistic students better by normally developed primary school students and develop a positive attitude towards them by using “The Club of Life Inclusion: The Program of Developing A Positive Attitude Towards Differently Developed Children.**

**The research was designed according to pre-test and post-test control group experimental model. The sample of the study was composed of two different primary school students, totally 289 subjects from 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grades and they had no differently developed class-mate, or relative, or had no contact with a differently developed person in any case. Also, each school had a Dependent Autistic Children Education Center.**

**To collect the data the Personal Information Form developed by the researcher was used to search the students' demographic information and also, the Attitude Scale towards the Autistics was used to search normally developed students' attitudes towards the autistics.**

**The attitudes of experimental and control group students towards autistics were considered in the frame of different variables such as sex, grade, and club membership and the effects of the developed program was discussed.**

**According to the results of the study the normally developed students of the experimental group were significantly different than the normally developed students of control group on the development of positive attitudes towards their autistic friends. The Club of Life Inclusion: The Program of Developing**

**A Positive Attitude Towards Differentially Developed Children was more effective on 2nd grade students than 1st grade ones.**

**It is observed a meaningful difference on the acceptance of autistics scale between girls and boys on the 1st grade and on the affect scale the same difference was shown at the 2nd grade. In addition that both the girls from experimental and control groups developed more positive attitudes towards autistics than boys.**

**Another important finding of the study was that there was no significant difference among the experimental group students, whether they were the members of The Club of Life Inclusion or not, to develop more positive attitudes towards the autistics.**

**Key Words: Autism, Attitude, Inclusion, Social Club, Peer Counselling, Peer initiated Strategies**

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ÖNSÖZ</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar</b> .....	x
<b>GRAFİKLER</b> .....	xii
<b>KISALTMALAR</b> .....	xiii
<b>I. BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. PROBLEM</b> .....	1
<b>1.2. AMAÇ</b> .....	6
<b>1.3. ÖNEM</b> .....	7
<b>1.4. VARSAYIMLAR</b> .....	8
<b>1.5. SINIRLILIKLAR</b> .....	9
<b>1.6. TANIMLAR</b> .....	9
<b>II. BÖLÜM</b>	
<b>İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	10
<b>2.1. İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA NORMAL GELİŞİM</b> .....	10
<b>2.2. FARKLI GELİŞİM</b> .....	11
2.2.1. Farklı Gelişenlerin Sınıflandırılması.....	12
2.2.2. Farklı Gelişenler İstatistiği.....	12
2.2.3. OTİZM.....	13
2.2.3.1. Otizmin Tanımı.....	13

2.2.3.2. Otizmin Tarihçesi.....	13
2.2.3.3. Otizmin Bilinen Yönleri.....	15
2.2.3.4. Otistiklerin Özellikleri.....	17
<b>2.3. FARKLI GELİŞENLERİN EĞİTİMİ.....</b>	<b>20</b>
2.3.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma.....	21
2.3.2. Özel Eğitimin Tarihçesi.....	23
2.3.3. Özel Eğitim ve Kaynaştırmanın Temel İlkeleri.....	28
2.3.4. Kaynaştırmanın Amaçları.....	29
2.3.5. Kaynaştırmanın Önem ve Yararları.....	30
2.3.6. Farklı Gelişenlerin Eğitim Ortamları.....	34
2.3.7. Kaynaştırma Modelleri.....	34
2.3.8. Destekleyici Özel Eğitim Hizmetleri .....	35
2.3.9. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	36
2.3.10. Kaynaştırmada Karşılaşılan Sorunlar.....	37
<b>2.4. TUTUM.....</b>	<b>37</b>
2.4.1. Tutum Kavramı.....	37
2.4.2. Tutumun Öğeleri.....	38
2.4.3. Tutumların özellikleri.....	39
2.4.4. Tutumun İşlevleri.....	41
2.4.5. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	42
2.4.6. Tutumların Oluşması.....	43
2.4.7. Tutum Değişikliği.....	44
2.4.8. Tutumların Oluşması ve Değişmesine Yönelik Kuramlar.....	48
2.4.9. Tutum Ölçme.....	49
<b>2.5. FARKLI GELİŞENLERE YÖNELİK TUTUMLAR.....</b>	<b>51</b>
2.5.1. Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Tarihsel Süreci.....	52
2.5.2. Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Oluşumunu ve Değişimini Etkileyen Etmenler.....	57
2.5.3. Farklı Gelişenlere Yönelik Değişen Tutumların Sürekliliği.....	59
<b>2.6. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL KULÜPLER.....</b>	<b>60</b>
2.6.1. Sosyal Kulüplerin Amaçları.....	60
2.6.2. Sosyal Kulüplerin İlkeleri.....	61
2.6.3. Sosyal Kulüplerin Öğrenciler Açısından Önemi.....	63

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	64
<b>III. BÖLÜM</b>	
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>74</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	74
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU.....	75
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	76
3.3.2. Program Hazırlama Çalışmaları.....	77
3.3.3. Uygulama .....	80
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	83
<b>IV. BÖLÜM</b>	
<b>BULGULAR .....</b>	<b>84</b>
4.1. GUPLARIN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER.....	84
4.2. DENEY GRUBUNDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN ANALİZLER .....	87
4.3. KONTROL GRUBUNDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN ANALİZLER.....	104
4.4. DENEY- KONTROL GRUBU VERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINDAN ELDE EDİLEN ANALİZLER.....	119
<b>V. BÖLÜM</b>	
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>135</b>

<b>5.1. TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....</b>	<b>135</b>
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>143</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>145</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>153</b>
<b>EK- 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....</b>	<b>153</b>
<b>EK- 2 OTİSTİKLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖLÇEK FORMU.....</b>	<b>154</b>
<b>EK- 3 “YAŞAMLA BÜTÜNLEŞME KULÜBÜ” FARKLI GELİŞENLERİ KABUL EDİCİ TUTUM GELİŞTİRME PROGRAMI .....</b>	<b>166</b>
<b>EK- 4 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ.....</b>	<b>188</b>

## TABLolar DİZİNİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1.</b>	İlköğretim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	84
<b>Tablo 2.</b>	Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	85
<b>Tablo 3.</b>	Okulunda Yaşama Bütünleşme Kulübü(YBK)'ne Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	86
<b>Tablo 4.</b>	Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İlköğretim Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	87
<b>Tablo 5.</b>	Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
<b>Tablo 6.</b>	Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının YBK'ye Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
<b>Tablo 7.</b>	Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının Ön test-Son test Ortalamaları Arasında Anlamli Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları.....	99
<b>Tablo 8.</b>	Kontrol Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İlköğretim Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105
<b>Tablo 9.</b>	Kontrol Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	109
<b>Tablo 10.</b>	Kontrol Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının Ön test-Son test Ortalamaları Arasında Anlamli Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları.....	114
<b>Tablo 11.</b>	Deney ile Kontrol Grupları Arasında Ölçek T, Ön test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamli Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 12.</b>	Deney ile Kontrol Grupları Arasında Ölçek T, Son test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamli Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	124

<b>Tablo 13.</b>	Deney ile Kontrol Grubunun Cinsiyet değişkenine göre Ölçek T, Ön test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamalı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	129
<b>Tablo 14.</b>	Deney ile Kontrol Grubunun Cinsiyet değişkenine göre Ölçek T, Son test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamalı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	132

## GRAFİKLER

		<b>Sayfa</b>
<b>Grafik 1.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu Kademe Düzeyi Değişkenine Göre grafikleri	89
<b>Grafik 2.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Grafikleri	94
<b>Grafik 3.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu YBK Üyeliği Değişkenine Göre Grafikleri	97
<b>Grafik 4.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu 1.Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri	101
<b>Grafik 5.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu 2. Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri	102
<b>Grafik 6.</b>	Ölçek T' nin Deney Grubu Genelinde Ön-Son Test Karşılaştırma grafikleri	103
<b>Grafik 7</b>	Ölçek T' nin Kontrol Grubu Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Grafikleri	107
<b>Grafik 8.</b>	Ölçek T' nin Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Grafikleri	112
<b>Grafik 9.</b>	Ölçek T' nin Kontrol Grubu 1.Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri	116
<b>Grafik 10.</b>	Ölçek T' nin Kontrol Grubu 2.Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri	117
<b>Grafik 11.</b>	Ölçek T' nin Kontrol Grubu Genelinde Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri	118
<b>Grafik 12.</b>	Ölçek T' nin Deney-Kontrol Grubu 1.Kademe Ön Test Karşılaştırma Grafikleri	121
<b>Grafik 13.</b>	Ölçek T' nin Deney –Kontrol Grubu 2.Kademe Ön Test Karşılaştırma Grafikleri	122
<b>Grafik 14.</b>	Ölçek T' nin Deney-Kontrol Grubu Genelinde Ön Test Karşılaştırma Grafikleri	123
<b>Grafik 15.</b>	Ölçek T' nin Deney-Kontrol Grubu 1.Kademe Son Test Karşılaştırma Grafikleri	126
<b>Grafik 16.</b>	Ölçek T' nin Deney –Kontrol Grubu 2.Kademe Son Test Karşılaştırma Grafikleri	127
<b>Grafik 17.</b>	Ölçek T' nin Deney-Kontrol Grubu Genelinde Son Test Karşılaştırma Grafikleri	128
<b>Grafik 18.</b>	Ölçek T' nin Cinsiyet Değişkenine Göre Deney-Kontrol Ön Test Karşılaştırma Grafikleri	130
<b>Grafik 19.</b>	Ölçek T' nin Cinsiyet Değişkenine Göre Deney-Kontrol Son Test Karşılaştırma Grafikleri	133

## **KISALTMALAR**

- YKB : Yaşamlarla Bütünleşme Kulübü
- FKTGP : Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı
- Ölçek T : Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği
- KBF : Kişisel Bilgi Formu
- E.Z.Ö.Ç. : Eğitilebilir zihinsel özürlü çocuk
- E.Z.Ö : Eğitilebilir zihinsel özürlü
- Bağımlı OÇEM : Bünyesinde otistik öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okulu

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM

Geçmişte olduğu gibi şimdi de toplum içinde farklı gelişen bireyler varlığını sürdürmektedir. Metinbaş (2006) bu bireylerin sayısının gelecek yüzyılda daha da artacağını belirtmektedir. Bu nedenle, yaşadığımız toplum, ancak farklı gelişen bireyleri ile bütünleştiği zaman tam olacaktır. Bu ise bedensel, duygusal, kültürel ve zihinsel yetersizlikleri olan kişilerin diğer kişiler gibi kabul edilme ve değerli görülmeleriyle olasıdır (Özyürek, 2006). Wolfe (1996), farklı gelişenlere karşı toplumsal tutumun genellikle acıma, yalıtma, kalıp yargı (stereotip), cehalet ve merak hisleri ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Toplumun çoğunluğu engelli bireyleri, farklı gelişen ve farklı ihtiyaçları olan bireyler olarak görmekten ziyade, engellerine odaklanarak sınıflandırmaktadırlar.

Özgür' e göre (2004) engellilik denilen sorun toplumsal kökenlidir ve engelli bireylerin hiç biri isteyerek engelli olmamıştır. Toplumun bu konudaki bilgisizliği, yetersizliği ve reddedici tutumları onları toplum içinde engelli durumuna sokmuştur. Nedeni toplum olduğuna göre çözümü de toplumdan beklenmelidir. Toplumun bu konuda çözüm üretebilmesi özür lüye yönelik olumsuz tutum ve davranışların değiştirilip olumluya dönüştürülmesi köklü, samimi ve sağlam inançların gelişmesiyle ilintili olduğu bir gerçektir (Özgür, 2004). Ancak toplum içindeki bireyleri engellilik konusunda bilinçli hale getirmek, onların insani duyarlılığını geliştirmek eğitim süreci ile ilgili bir konudur. Bireyler eğitimlerinin büyük bölümünü okullarda alırlar. Okulların birincil işlevi -özellikle ilköğretimde- bireyleri hayata hazırlamaktır. Engelliliğin ise hayatın önemli bir gerçeği olduğu

göz önüne alındığında eğitim kurumlarının özellikle ilköğretim ve orta öğretimde, müfredatlarında bu konuya önemle durmaları gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının bireyleri engellilere ve engelliliğe karşı duyarlı hale getirebilmesi için müfredatında bu konuya yer vermesinin yanında, özellikle engelli ve normal gelişen tüm öğrencilerin aynı okul ortamında eğitim görmelerini sağlayacak yapılanmaya gitmesi de gerekmektedir. Böyle bir kaynaştırma politikasına gidilmesi engelli bireylerle, herhangi bir zamanda engelli duruma gelebilecek toplumun geri kalanı arasında derin kültürel ve sosyal ayrımların oluşturmanın önüne geçecektir. Ayrıca böyle bir bütünleştirme politikası normal gelişen bireylerin toplumdaki bu gerçeklerin farkında olacakları şekilde eğitim görmelerini sağlayacaktır ve bu onların önemli bir eğitim haklarıdır. Kaynaştırma odaklı bir eğitim tüm bireylerin hem sosyal, duygusal gelişimleri ve hayatı tek kutuplu algılamamalarına yönelik geniş bir insanlık anlayışı geliştirebilmelerinde hem de insan hakları ve toplumsal sorunlar konusunda sorumluluk duyguları geliştirebilmelerinde önemli bir fırsat olacaktır.

Ayrıca farklı gelişenlere yönelik ilk ayırt edici tutumların 5 yaş ve sonrasında olduğu düşünülürse (Özyürek, 2006), okulöncesi ve ilköğretim, farklı gelişenlere yönelik kabul edici tutumların gelişmesi ve daha bilinçli hale gelmesinde; hiçbir tutumu olmayan bireylerde sağlıklı olarak oluşmasında ve en önemlisi oluşmuş ve henüz çok yerleşik hale gelmemiş reddedici tutumların yeniden şekillendirilmesinde çok kritik bir öneme sahiptir. Bireyler bu dönemde çocuk oldukları için yetişkin bireyler gibi iş hayatı, aile vb. gibi sorumluluklar ve daha ağır sorunları ile henüz tanışmamışlardır. Yaşamlarında karşılaştıkları birçok durumu yargılayacak ve kategorize edecek kalıpları oluşmamıştır. Hayatı keşfetmeye, yeniliklere ve yeni öğrenmelere daha açıktırlar. Bireyler bu dönemde oyun çağındadırlar ve oyun, olumlu yaşantılar oluşturma ve bu süreçte daha çok etkileşimde bulunma açısından eşsiz fırsatlar sağlar. Çocuklar bu dönemlerinde kendi okullarında farklı gelişen bireyler ile sağlıklı şekillerde etkileşirken farklılığında hayatın bir parçası olduğunu, onlarında kendileri gibi eşit haklara sahip; duyguları, düşünceleri olan bireyler olduklarını doğal yollarla ve daha kolay

öğrenip, sezerler. Bu nedenle okulöncesi ve ilköğretim süreci “farklılıklara ve farklı gelişen akranlara karşı tutum” geliştirme ve/ya değiştirme için özellikle üzerinde hassasiyetle durulması gereken önemli bir dönemdir. Bu dönem tesadüfi yaşantılara bırakılmamalıdır.

Okul öncesi ve ilköğretim çağında bireylerin farklılıklara ve farklı gelişen akranlarına karşı kabul edici tutum geliştirmelerini, bu konuda bilgilenmelerini ve farkındalık geliştirmelerini sağlayacak etkileşime dayalı programlar geliştirilmelidir. Tutum geliştirme ve/veya değiştirme yönünde tasarlanan bu programların felsefi yaklaşımı, kuramsal temeli ve bilimsel çerçeve ve uygulama kurgusu gerçek ihtiyaçları yakalayacak nitelik ve içerikte olmalıdır. Bu programlar bütün okulöncesi ve ilköğretim okullarında uygulanmalı ve örgün eğitimin kalıcı bir parçası haline getirilmelidir.

Yapılan bazı araştırmalar farklı gelişenleri kabul edici tutumlar geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların etkililiğini ortaya koymuştur. Örneğin Civelek (1990) bilgilendirme ve bütünleştirmeye dayanan çalışması sonunda, hafif derecede zihinsel engelli çocukların akranları tarafından daha çok sosyal kabul gördüklerini ortaya koymuştur. Yurt dışında Serene ve arkadaşları (2005), Favazza ve Odom (1997) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Etkileşime dayalı böyle programlar hem farklı gelişen bireylerin gelişimi için hem de normal gelişen bireylerin gelişimi için önemli katkılar sağlar. Farklı gelişen birey, herşeyden önce bu farklılığından dolayı yalıtılmamış olur. Yeteneklerini geliştirmek için daha çok deneyim fırsatı bulur. Ayrıca kabul edildiğini, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olduğunu görünce daha olumlu benlik algısı geliştirerek kendisiyle daha barışık olabilir. Normal gelişen birey ise, farklı gelişenleri de görerek yaşamın tek kutuplu ve mükemmel olmadığını sezer; bireysel farklılıklara saygılı olmasını ve onları eşit görmesini öğrenir.

Bu tür programlar ile farklılıklar hakkında bilinçlenmiş bireyler olarak gelişen bu nesiller, sağlıklı doğumlar için daha dikkatli davranmayı öğrenebilir. Kendilerinin,

çocuklarının veya herhangi bir akrabalarının da herhangi bir zamanda böyle bir durumda olabilecekleri farkındalığını edinir, bu konuda gerçek dışı korkular geliştirmekten uzaklaşabilir, yaşamın gerçeklerine karşı daha hazırlıklı olma fırsatı bulabilirler.

Eğitim politikası açısından geliştirilen böyle programlar, o anki özel eğitim çalışmalarını olumlu etkilemenin yanında geleceğe yönelik önemli bir yatırım olacaktır. Bu alanda gelecekte çalışmayı tercih edecek personel için, bu konuda sivil toplum kuruluşlarına yönelecek gönüllülerin sayısını arttırmak için, gelecekte önemli iş alanlarında çalışacak bireylerin bu konularda daha duyarlı ve farkındalık sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Gelecekte sınıf öğretmeni olarak görev alacak öğrencilere çok daha erken yaşlarda ulaşılarak bu çocuklarında varlıklarından haberdar olması sağlanmış olacaktır. Farklı gelişen bireylerle hiç yaşam deneyimi olmamış öğretmenlerin farklı olanlarla ilk karşılaşmalarında yaşayacakları belirsizlik ve çatışmalarla daha kolay baş etmeleri sağlanmış olacaktır.

Diğer iş alanlarında çalışan bireyler de toplumsal yaşamdaki sorunları onların da varlığını göz önünde bulundurarak çözümlenebilecektir. Örneğin mimar olup şehir planlamasında veya bir binanın projesini çizerken özel bir çaba harcamadan onların varlığını da düşünerek projelerini yaratır. İş yeri ve çalışanları olan bir birey farklı gelişenlerinde iş ve çalışma ihtiyaçları olduğunu, farklı/engelli olmalarının hiçbir şey üretmeyecekleri anlamına gelmediğinin farkında olur. Onlara da kurumunda çalışma fırsatı vererek, daha ılımlı tutumlar içinde olabilir. Bu konudaki örnekleri arttırabiliriz.

Böyle bir yaşam deneyiminde bulunan normal gelişen bireyler, farklılığın ve farklı gelişen bireylerin kendi hayatına bir engel oluşturmadığını, onların da var olduğu bir süreçte de yeni şeyler öğrenebildiğini, mutlu olunabildiğini ve çaresizlik duyguları yaşamayıp karşısındaki bireyi de mutlu edebildiğini yaşayarak

görebilecek, hem kendisinin hem de farklı gelişen akranının daha doyumlu bir yaşama ulaşmasında önemli farkındalıklar geliştirebilecektir.

Üstelik kulüp çalışmaları kapsamında geliştirilen böyle bir program MEB'in eğitim programına çok kolay dahil edilebilir. Böylece programı uygulamak için ayrıca bir zamana, harcamaya, personele ve yapılanmaya gerek kalmaz. Tüm ilköğretim okullarında kolaylıkla uygulanabilir.

Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programı (FKTGP), "YKB"'nin kurulduğu bir okulda, eğitim gören farklı gelişenlerin türüne göre, çalışmalarını ihtiyaç yönünde yoğunlaştırabilir. Bu araştırmada program, otistiklere karşı kabul edici tutumlar geliştirme üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Otizm diğer engel türlerine göre normal bireyler tarafından anlaşılması daha zor olan, toplumun daha az aşına olduğu, son zamanlarda görülme sıklığı artan bir farklı gelişim türüdür. Son yıllarda otistik bireylerin eğitimlerinin normal okullarda kaynaştırma ve Bağımlı OÇEM şeklinde yoğunlaşması nedeniyle, normal öğrenciler otistik akranlarıyla daha çok etkileşmeye başlamışlardır. Ancak normal gelişen öğrencilerin otizmi tam olarak anlayamadıkları, öğretmenlerinin de bu konuda yetersiz kalmaları nedeniyle onlar hakkındaki meraklarını sağlıklı şekilde gideremedikleri göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler otistiklere yönelik tutumlarını sistemdeki bu boşluktan dolayı kabul edici ve sağlıklı tutumlar yerine; önyargılı, reddedici basmakalıp fikirlerle oluşturmaktadır. Otistik öğrencilerin bazılarında var olan davranış problemleri -örneğin geçirdikleri öfke nöbetleri- ise normal gelişen öğrencilerde korku duygusu yaratarak onlardan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Normal gelişen öğrenciler, onlarla nasıl iletişim kuracaklarını ve onlara nasıl davranacaklarını bilememektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri de bilgilendirmediği için öğrencileri ile benzer şeyleri yaşamaktadır. Reddedici tutum sergileyen öğretmenler, öğrencilerinin de reddedici tutum geliştirmelerinde farkında olmadan model olmaktadır. Tüm bunlar Bağımlı OÇEM'in olduğu okullarda böyle bir çalışmayı ihtiyaç haline getirmektedir. Araştırmacı bu ihtiyacı göz önüne alarak "YBK" FKTGP'nı otizmi keşfetmeye yönelik geliştirmiştir. Bu programın sonunda normal gelişen öğrencilerin, farklılıklar ve farklı gelişenler konusunda

fikir sahibi olup; otizm konusunda bilgilenmeleri ve otistik arkadaşlarıyla daha çok etkileşime girerek onlar hakkında kabul edici tutum geliştirmeleri hedeflemiştir.

Buna göre bu araştırmanın temel problemi, otistik öğrencilerin eğitim gördüğü bir ilköğretim okulunda uygulanan, normal gelişim gösteren öğrencilerin otistik öğrencileri daha yakından tanımaları, onlarla kaynaşmaları ve onlara yönelik kabul edici tutum geliştirmelerini sağlamak amacı ile geliştirilmiş olan “YBK” FKTGP’nin etkililiğini sınaama çerçevesinde yapılandırılmıştır.

## 1.2. AMAÇ

Bu araştırma, normal gelişen ilköğretim ğrencilerinin otistik bireyleri daha yakından tanımaları ve onlara yönelik kabul edici tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış olan ve “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” aracılığı ile uygulanan Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı’nın etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

n test sonucuna göre benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmuş deney ve kontrol grubunda; yukarıda ifade edilen temel araştırma beklentileri doğrultusunda yapılandırılan işlemsel araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir:

**Hipotez 1.** Son test sonucunda, hem kademe hem de cinsiyet değişkenine göre, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla; lçek T’den alacakları puanlarda deney grubunun lehine anlamlı fark bulunacaktır.

**Hipotez 2.** Deney grubunda n-son test karşılaştırmalarına göre; lçek T’den alacakları puanlarda, son-test lehine anlamlı bir fark bulunacaktır.

**Hipotez 3.** Kontrol grubu ön-son test karşılaştırmalarına göre Ölçek T'den alacakları puanlarda anlamlı bir fark bulunmayacaktır.

**Hipotez 4.** Ön test ve son test karşılaştırmalarına göre deney grubu öğrencilerinden YBK'ye üye olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla; Ölçek T'den alacakları puanlarda YKB'ye üye olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunacaktır.

**Hipotez 5.** Ön test sonucuna göre, deney ve kontrol grubunda ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin 2. kademe öğrencilere kıyasla; Ölçek T'den alacakları puanlarda 1. kademe lehine anlamlı bir fark bulunacaktır.

**Hipotez 6.** Son test sonucuna göre deney grubunda ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin 2. kademe öğrencilere kıyasla; Ölçek T'den alacakları puanlarda anlamlı bir fark bulunmayacaktır.

**Hipotez 7.** Son test sonucuna göre, kontrol grubunda ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin 2. kademe öğrencilere kıyasla; Ölçek T'den alacakları puanlarda 1. kademe lehine anlamlı bir fark bulunacaktır.

**Hipotez 8.** Ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla Ölçek T'den alacakları puanlarda 1. kademe anlamlı bir fark bulunmayacak, 2. kademe kızlar lehine anlamlı bir fark bulunacaktır.

### 1.3. ÖNEM

İlköğretim okullarında özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencilerinin sayısı hızla artmaktadır. Eğitim ortamında engelli öğrencilerin normal gelişen öğrencilere uyumu için gereken destek çalışmalarının önemi belirtilip, bu konudaki çalışmalar gelişme gösterirken, normal gelişen öğrencilerin farklı gelişen öğrencilere yönelik uyumu ve kabul edici tutumlar geliştirmesi için yapılan çalışmalar sınırlı

kalmaktadır. Bu konuda, alanda çalışacak üniversite öğrencilerinin farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirmesine yönelik sınırlı sayıda deneysel çalışmalar yapılması ve bazı eğitim fakültelerinde seçmeli ders olarak Özel Eğitim derslerinin bulunması dışında, yapılan çalışmalar tutumların belirlenmesine yönelik olup, tarama modeli araştırma düzeyinde kalmaktadır. Ülkemizde normal gelişen ilköğretim öğrencilerinin farklı gelişenlere yönelik bilgilendirme, kabul edici tutumlar geliştirmelerini sağlamaya yönelik geliştirilmiş, sistematik uygulanan bir program mevcut değildir.

Bu nedenle normal gelişen öğrencilerin okullarındaki farklı gelişen akranlarını ve farklılıkları tanımaları için bilgilendirmelerini ve kabul edici tutumlar geliştirmelerini sağlayacak programların geliştirilmesi bir ihtiyaç halini almıştır. Bu araştırma ile etkililiği sınanmak istenen “YBK” FKTGP, bu ihtiyacı karşılamaya çalışma amacıyla geliştirilmiş olması bakımından önemlidir.

Eğer böyle bu program ilköğretim öğrencilerinin bu konuda bilgilendirilip kabul edici tutumlar geliştirilmesinde etkili olur ise ülkedeki tüm ilköğretim okullarında uygulanabilir. Tüm engellilik türleri için uyarlanıp eğitimin kalıcı bir parçası haline getirilebilir. Böylece çok daha erken yaşlarda tüm vatandaşlar toplumun önemli bir parçasını ve sorununu oluşturmakta olan farklılıklar ve farklı gelişenlerle yaşama konusunda daha kabul edici, bilinçli ve duyarlı hale getirilebilir.

Ayrıca bu araştırma sonunda getirilecek önerilerin yeni araştırmaların yapılmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1. 4. VARSAYIMLAR**

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin değerlendirme araçlarına gerçek fikirleri doğrultusunda, içten cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler normal gelişim gösteren öğrenciler kabul edilmiştir.

3. Otistik tanısı ile okula kaydı yapılmış öğrencilerin tümünün otistik olduğu varsayılarak otistik olarak adlandırılacaklardır.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlar olacaktır:

1. Araştırmanın denekleri, İstanbul İli'nin Zeytinburnu ilçesindeki Atatürk İÖO ile Bakırköy ilçesindeki Osmaniye İÖO'nun öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, 2007- 2008 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma konu açısından ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin otistiklere yönelik tutumları "YBK" FKTGP'ın etkililiğini test etmek amacıyla geliştirilen Ölçek T 'de yer alan maddelerle sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Farklı Gelişen :** Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren birey.

**Tutum:** Tutum, nesne, kişi, küme ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünüdür (Özyürek, 2000).

**Sosyal Kulüp:** İlk ve ortaöğretim okullarında öğrencilerin ders programı dışında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda oluşturduğu gruplardır

## II. BÖLÜM

### ALANYAZIN

#### 2.1. İLKÖĞRETİM ÇAĞI'NDA NORMAL GELİŞİM

İlköğretim çağı, gelişim özelliklerindeki farklılıklarından dolayı son çocukluk (7-11 yaş ) ve ön ergenlik (11-16 yaş) dönemi olarak incelenmiştir.

Son çocukluk dönemi (7-11) çocuğun aileden çıkıp dış dünyaya açıldığı dönemdir. Erkek ve kız kimliğini iyice kazanmışlardır ve cinsler kendi aralarında oynamayı yeğler. Arkadaşlık bağları güçlüdür, toplu ve kurallı oyunlara yönelirler (Yörükoğlu, 1996). Büyük ölçüde akran grubunun davranışlarından etkilenirler (Kulaksızoğlu, 2003). Yarışma, beceri gösterme ve çalışkanlık bu dönemin en belirgin özelliğidir (Yörükoğlu, 1996). 7-11 Yaş arasında çocuklar enerji ve hareketlilik isteyen çalışmalara ve oyunlara katılmaya can atarlar. Fiziksel faaliyet, amaçlı olmaya başlamıştır. Bu çağlarda işitme ve görme duyusu gelişmiştir. Bu çağdaki çocuklarda ayrıca ince kas faaliyetlerinde de gelişme görülür (Kulaksızoğlu, 2003). Bedensel gelişim ise ilk çocuklukta yavaş ve azdır (Binbaşoğlu, 1992). Öğretmenle özdeşim başlar. Üst benlikleri iyice gelişmeye başlamıştır ve doğru yanlış ayırımını iyi yaparlar. Bu dönemde çocuklar somut düşünür. Dünyaya kendi ekseninden bakar. Uyum yeteneği güçlüdür. Çocuğu yetişkinden üstün kılan en önemli özelliği de bu yönüdür (Yörükoğlu, 1996). Bu çağdaki çocuk her insan gibi kendini gerçekleştirmek ve gizli güçlerini açığa çıkarmak ihtiyacıdadır. Çocuğun kişiliği başkalarının ona olan davranışları ile şekillenir. Çocuğun duygularındaki değişme hızı çabuktur. Bu yaş çocukları uyumlu ve sakindir (Kulaksızoğlu, 2003).

Ergenlik hızlı büyüme ve gelişmenin olduğu kız-erkek cinsel özelliklerinin belirlediği 11-16 yaş arasındaki dönemi kapsar (Bölükbaşı, 1992). Bu hızlı gelişim genç için adeta bir çalkantı niteliği taşır. Bu dönemde ergenler, bedendeki değişimleri ile çok ilgilidirler (Yavuz, 2004). Duyguları çabuk iniş çıkış gösterir (Yörükoğlu, 1996). Bağımsızlık isteği artmıştır. Ergenlik dönemi arkadaşlıkları genelde grup arkadaşlıklarından farklı kişisel arkadaşlıklardır. Gençler için bir grup içinde olmak önemlidir, fakat genç kendini dost dediği bir arkadaşına açar. Ergenlik dönemi gençlerinin en belirgin özelliklerinden biride karşı duyulan ilginin artmasıdır. Kimlik arayışının en yoğun olduğu dönem ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemine giren genç bazen bilinçli bazen de bilinçsizce sürekli kendi üzerinde düşünür (Kulaksızoğlu, 2003; Yavuz, 2004). Zihinsel yönden mantıksal, akılcı ve soyut düşünce biçimlerine ulaşabilirler. Sembolik anlamlar, mecazi anlamlar ve benzetmeler yapabilirler. Ahlaki yorumları genelleyebilirler (Kulaksızoğlu, 2003). Bu dönemde ahlak değeri akla kara gibi görülmez, örneğin işlenen bir kabahatin bilerek mi bilmeyerek mi yapıldığına bakar.

## **2.2. FARKLI GELİŞİM**

Toplum kendi sistemi içinde bazı standartlar oluşturarak, küme ya da kişinin bu standartlarını karşılayıp karşılamamasına göre açıkça bir değerlendirmeye gitmeden, kişileri anormal, atipik, engelli ve sapkın vb etiketlemelerle yetersiz ya da itici olduklarını belirler. Toplumsal bakış açısına göre “engelli kişi, kendisi ve diğer kişiler için normal ya da uygun olduğuna inanılan davranışlardan sapan kişi” olarak betimlenir. Bu ise bir özürdür, diğerlerinden istenilmeyen şekilde farklı olmaktır (Özyürek, 2005).

Çocukları ayırma geleneğine sahip okul sistemlerinde engelli çocukların yetersizliklerine göre sınıflanmasında, bireysel farklılıklar kavramından yararlanılarak etiketleme kuramı uygulanmaktadır. Bu çocuk zihin özellikleri bakımından geri ya da ileridir. Görmüyor ya da işitmiyordur. Normal çocuğun sahip olduğu hareket etme becerilerine ya da normal çocuğun konuşmasına ya da

diline sahip olmayabilir. Buna göre disleksik, zihin engelli, görme engelli vb. gibi etiketlerle etiketlenir. Sadece yetersizliklerine bakılarak, homojen kümenin oluşturulacağı düşünülür. Ancak görme, işitme ya da zihinsel yetersizliklerine göre çocuklar sınıflanıp kümeler oluşturduğunda bu kümeler homojen olmaz. Dinamik psikoloji kuramcılarına göre problemlili olan çocuklar, normal akranlarından niceliksel bakımdan farklı, ama niteliksel bakımdan farklı değildir. Tüm çocuklar, davranışların ortaya çıkmasına neden olan, aynı iç tepilerle ve enerji kaynakları ile donatılmışlardır. Ancak, bu enerji kaynaklarından enerjiyi boşaltma ve kontrol etme düzeyleri bakımından birbirlerinden farklılaşırlar (Özyürek, 2005).

Günümüzde gerek eğitim çevresinde, gerekse akademik çevrede farklılıklarından dolayı bu kişilerin “engelli”, “özürlü”, “sakat”, “yetersizliği olanlar”, “özel gereksinimli birey” vb gibi isimlendirildikleri görülmektedir. Eracar (1999) ise çeşitli bireysel özellikleri ile bizden farklılaşan bu kişileri “Farklı gelişenler” olarak tanımlamaktadır.

### **2.2.1. Farklı gelişenlerin Sınıflandırılması**

Farklı gelişen bireyler, bedensel özellikleri yönünden: Görme özürlü olanlar, işitme özürlü olanlar, ortopedik özürlü olanlar ve süreğen hastalığı olanlar; zihinsel özellikleri yönünden: Üstün olanlar, geri olanlar; uyum yönünden: Duygusal güçlüğü olanlar, sosyal uyumsuzluğu olanlar (Özsoy, Özyürek, Eripek; 2001); öğrenme özellikleri yönünden: Okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olanlar(DSM IV, 2005) ve birden fazla engeli olanlar olarak sınıflandırılmaktadır.

### **2.2.2. Farklı Gelişenler İstatistiği**

Ülkemizde 2002 yılındaki nüfus sayımına göre toplam nüfusun %12,29 u farklı gelişen nüfusu oluşturmaktadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin oranı %2.58 iken (yaklaşık 1.8 milyon) süreğen hastalığı olanların oranı ise % 9.70’dir(Yaklaşık 6.6 milyon).

2002 istatistiğinde özürlü ortaya çıkış zamanı doğuştan ve sonradan olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Özürlü ortaya çıkış zamanı, özürlü türüne göre incelendiğinde, ortopedik (%73.30), görme (%76.32) ve işitme (% 67.10) özürlülerde, sonradan özürlü olanların oranı daha yüksektir. Ancak, dil ve konuşma özürlü ile zihinsel özürlülerde doğuştan veya sonradan özürlü olma oranları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Bu iki özürlü türünde doğuştan özürlü olma oranı sırasıyla %46.63 ve % 47.92'dir (DİE, 2006).

### **2.2.3. OTİZM**

#### **2.2.3.1. Otizmin Tanımı**

Otizm, değişik etiyolojilere bağlı olarak, beyinde aynı fonksiyonel nöro-anatomik sistemde nörobiyolojik bir bozukluğa neden olarak, iletişim ve sembolik oyun etkinliği alanlarında ciddi sorunlar ve stereotipilerle karakterize, davranışsal olarak tanımlanan bir sendromdur ( Korkmaz, 2005).

#### **2.2.3.2 Otizmin Tarihçesi**

Otizm, Türkçe'de 'içe kapanık' (Türkçe Sözlük, 1996) gibi anlamlara gelen Latince '**auto**' sözcüğünden türemiştir (Korkmaz, 2005). İlk kez 1943'te Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır (Wing, 1996). Kanner'in kullandığı otizm deyimini, bu çocukların, başka insanlarla ilişki kurmaktansa, kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimlerine işaret ediyordu (Korkmaz, 2005).

Otizm, Kanner'in "erken bebeklik otizmi" adını verdiği sıra dışı bir davranış modeliydi. Kanner çocukların davranışlarını ayrıntılarıyla betimledi, ama belirli özellikleri tanı için çok önemli özellikler olarak seçti. Bunlar, öteki insanlarla duygusal temasta derin bir eksiklik; kendi seçtikleri, genellikle tuhaf ve yineleyici düzenlerin aynı kalmasında ısrarcılık; konuşmama ya da belirgin konuşmada anormallik; nesnelere oynatılması karşısında büyülenme ve bu konuda bir ustalık;

başka alanlardaki öğrenme zorluklarına karşılık, yüksek düzeyde görsel ve uzamsal beceriler ya da ezber belleği; çekici, dikkatli ve zeki bir dış görünüşü. Daha sonraları Kanner bu özelliklerden ilk ikisinin tanı için yeterli olduğunu öne sürdü. Ayrıca bu durumun ya doğuştan var olduğunu ya da yaşamın ilk 30 ayında başladığını vurguladı. Sözüünü ettiği sendromun eşsiz ve çocuklukta görülen bütün öteki durumlardan ayrı olduğuna inanıyordu (Kanner, 1943).

Hemen hemen aynı yıllarda (1944) Avusturyalı bir başka çocuk hekimi Hans Asperger de benzer nitelikte sorunları fark etmiş, çalışmalarını Almanca yayınlarda ifade etmiştir (Korkmaz, 2005). Asperger'in önemli olarak seçtiği belirtiler, başkalarına karşı safça ve uygun olmayan toplumsal yaklaşımlar; demiryolu çizelgeleri gibi belli konulara yoğun ve sınırlı bir ilgi; iyi bir dilbilgisi ve sözcük dağarcığına karşın, ikili bir sohbet değil, monolog olarak seyreden monoton bir konuşma tarzı; bir ya da iki konuda özel öğrenme güçlükleriyle birlikte, sınırda, vasat ya da üstün bir yetenek düzeyi; belirgin bir sağduyu eksikliğiydi. Asperger, gelişimin erken aşamalarında sorunlar olmasına karşın, anne babaların üç yaş sonrasında ya da çocuğun okula başlamasından sonrasında dek herhangi bir anormallik fark etmediklerini belirtiyordu. Kanner otizmiyle pek çok benzerliği olduğunu kabul ettiği halde, kendi sendromunun daha farklı olduğuna inanıyordu.

1961 yılında, Dr. Mildred Creak başkanlığında bir kurul, çocukluk otizminin belirtilerini daha açık şekilde ortaya koymak amacıyla "Dokuz nokta" teşhis ölçütünü geliştirmişlerdir. 1967'de O'Gorman tarafından "Dokuz nokta" teşhis ölçeğindeki kriterleri geliştirip İCD (İnternational Classification of Diseases)'de yer almış ve 8. baskısında yayınlanmıştır. Bu baskıda "bebek otizmi" bir tür şizofreni olarak listelenmiştir (Pişkin, 1990). Yıllar süren değerlendirmeler sonucunda araştırmacılar, otizm ile çocukluk şizofrenisinin ayrı bozukluklar olduğu konusunda birleşmişlerdir (Aydın, 2003). Otizmin gelişimsel bir bozukluk ve daha geniş bir dizi ilişki bozukluğun bir parçası olduğu ancak 1980'de DSM'nin üçüncü baskısında belirtilmiştir. Her iki sistemin de şimdiki baskılarında (DSM-IV ve İCD-10 ) bu görüşleri yer almaktadır. DSM-III-R ölçütünde, otizmin "geniş kapsamlı bir gelişim bozukluğu" olduğu fikri korunmuş ve "çocukluk otizmi"

terimi; çoğu otistik bireyin, bozukluğu ilk çocukluk yıllarından sonrada sürdürdüğü gerçeğinin kabul edilmesiyle kaldırılmıştır ( Wolkmar, Bregman ve diğerleri, 1988).Zamanla, bu çocuklarda seyrek olmayarak görülen bazı üstün yetenekler fark edilmiştir. Fransızca bir terim olan '*idiot savant*' bu tip yetenekli otistik çocuklar için kullanılır. Bu çocuklar, tek veya çok sınırlı bir alanda ileri derecede üstün yetenekler gösterirler ve bu tip yetenekleri olan çocuklar kamuoyunun ilgisini çeker. Bu yeteneklerin üstün zekâlı olan otistiklerde daha sık görüldüğü bilinir (Korkmaz, 2005).

Otizmin Kanner (1943) ve Asperger (1944) tarafından tanımlanmasından sonra araştırmalar hızla bu yönde ilerlemiştir ve pek çok tedavi ve eğitim teknikleri geliştirilmiştir. Ama maalesef henüz otizmi kökten çözen, mucizevî bir tedavi şekli bulunamamıştır. Son çalışmalar, ailenin çocuğa olan davranışından ziyade, anne-baba aracılığıyla aktarılan genlerin önemini göstermiş ve genlerin davranışı belirlediği gerçeğine dayanılarak, bir kez daha, ama başka bir boyutta, çocuk-aile ilişkisi önem kazanmıştır (Korkmaz, 2005).

### **2.2.3.3. Otizmin Bilinen Yönleri**

#### **2.2.3.3.1.Etiyolojik Açıdan**

1966 yılına kadar otizmin daha çok varlıklı ailelerde ve soğuk ebeveyne, özellikle 'buzdolabı anne' olarak tanımlanan anneye bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmüş, bu şekilde açıklama ve buna uygun terapiler yapılmıştır. İlk kez kendisi bir tıp doktoru olmayan ve otistik bir çocuğu olan Bernard Rimland, otizmin, beyinden kaynaklanan biyolojik bir temel olacağını varsaymış (Korkmaz, 2005). Çeşitli araştırmalarda otistik çocuk anneleri ile normal çocuk anneleri çocuklarını yetiştirme becerileri yönünden karşılaştırılmış, ancak bu yönden aralarında anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

#### **2.2.3.3.2 Görülme Sıklığı ve Başlama Yaşı**

Otizm dünyada her ırktan, her sosyoekonomik düzey ve etnik kökenden gelen çocuklarda görülmektedir ( Korkmaz, 2005; Aydın, 2003). Korkmaz (2003), her on bin kişi içinde dört-beş kişinin tipik otizme sahipken, 15-20 (500'de 1) kişinin de otistik davranışlar sergilemekte olduğunu belirtmiştir. Ancak bu bilgilere dayanarak, otistik bozukluğu olanların gerçek yıllık nüfusa oranlarını doğru bir biçimde hesaplamak şu an için imkansızdır.

Son çalışmalarda, hastalık başlangıcının erken çocukluk dönemiyle sınırlandırılmış olduğu görülmektedir (Pişkin, 1990). Bunun yanı sıra, semptomlar çocuk 2 yaş civarında da ortaya çıkabilir; o zamana kadar çocuk, iletişim ve sosyal ilişkilerde yaşına uygun becerilere sahiptir (Strock, 2007).

#### **2.2.3.3.3. Görülme Sıklığındaki Artma**

Otistik spektrum bozukluklarının yaygınlığında bir artış olduğu bildirilmiştir. Bir görüşe göre, çevre kirliliği, radyasyon, beslenme alışkanlıklarının değişmesi, hızlı kentleşme ve toplum yapısındaki değişiklikler gibi nedenlere bağlıdır (Wing, 1996; Korkmaz 2005). Diğer bir görüşe göre hastalık artık daha iyi tanınmakta ve hafif formları da bu sayıya eklenmektedir. Ayrıca geçmişte değişik psikiyatrik tanılar ya da öğrenme bozukluğu tanısı alan genç erişkin otistiklerin de eklenmesiyle otizmin görülme sıklığında artış olmaktadır (Korkmaz, 2003).

#### **2.2.3.3.4. Cinsiyet Dağılımı**

Birçok geniş kapsamlı araştırma, otizmin, kızlara oranla erkeklerde daha yaygın olarak görüldüğünü (yaklaşık 1/4 oranında) doğrulamaktadır (Korkmaz, 2005; Wing, 1976; Strock, 2007). Bununla birlikte, otistik kız çocuklarda, büyük oranda beyinde hasar ve düşük IQ gibi ciddi bozukluklar daha sık görülürken, erkeklerde daha çok, dil ve zihinsel fonksiyonların yetersizliği söz konusu olmaktadır (Korkmaz, 2003). Otizmin bir formu olan “Asperger Sendromu” ise erkeklerde 20

kere daha sık görülür. Buna karşın, otistik davranış özelliklerin görüldüğü “Rett Sendromu”, sadece kız çocuklarında görülür (Korkmaz, 2005).

#### **2.2.3.3.5. Solaklıkla İlişkisi**

Otistiklerde solaklık oranı normallerde rastlanana kıyasla iki mislidir. Genellikle uzun yıllar hem sağ hem de sol ellerini kullandıkları ve bunu yaparken belirli işler için belirli tercih yapmamaları dikkat çeker (Korkmaz, 2005).

#### **2.2.3.3.6. Şiddeti**

Otizm bir yelpaze içinde düşünüldüğünde, en ağırdan en hafife giden formları vardır. Çok ağır olanlarda epilepsi, saldırganlık, uyku sorunları gibi ek sorunlar daha siktir ve genellikle ağır otistiklerde başka hastalıklar da vardır. Bu çocukların çoğu, aynı zamanda zekâ özürdür. Ağır otistiklerde tüm belirtiler olanca şiddetiyle görülürken, hafif otistikler zamanla konuşabilir, göz teması kurar ve normal eğitim alabilirler (Korkmaz, 2005).

#### **2.2.3.3.7. Ailelerin özellikleri**

Otizm her sosyoekonomik düzeydeki ve eğitim düzeyindeki ailelerde görülmektedir (Wing, 1996; Aydın, 2003). North Carolina’da yapılan bir araştırma sonucunda otistik çocuk ebeveynlerinin % 59’unun düşük sosyo-ekonomik düzeyden, %23’ünün orta sınıftan ve % 18’inin ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyden olduğu ortaya çıkmıştır (Pişkin, 1990).

#### **2.2.3.4. Otistiklerin Özellikleri**

Otistik çocukların gelişim alanlarındaki özellikleri, çocukların bireysel farklılıklarına göre değişim göstermekle birlikte genelde aşağıda açıklandığı gibidir:

#### **2.2.3.4.1. Motor Gelişimleri**

Otistik bebeklerin fiziksel gelişimleri, yaşlılarından farklılık göstermemektedir. Uyku ve beslenme problemleri olmasına karşın genelde sağlıklı bebeklerdir. Otistik bebeklerde görülen en belirgin özellik kucağa alındığında, kendini bırakması ve sarılmak için kollarını kaldırmamasıdır. Fiziksel olarak birçok beceriyi, normal gelişim dönemlerine ait sürelerde kazanmaya hazırdırlar; ancak bazı otistiklerin çevrelerine karşı ilgisizlikleri nedeniyle, daha geç yaşlarda oturdukları ve yürüdükleri gözlenmiştir (Sucuoğlu ve diğerleri 1988). 14-15 aylıkken, top atıp tutma becerilerini kazandıkları, 3-4 yaşındayken de bir tahta üzerinde dengede durabildikleri değişik çalışmalar sonucunda belirtilmektedir. Bununla birlikte, otistik çocukların ip atlama, dans, yüzme gibi büyük kas motor becerilerin kullanılmasını gerektiren bazı hareketleri, taklit etme becerilerinin çok az ya da hiç olmamasına bağlı olarak öğrenmede güçlüklerle karşılaştıkları da belirtilmektedir. Yine aynı becerinin olmamasına bağlı olarak da, bazı küçük kas becerilerin (kalem tutma, yazma, çizme el çırpma, el sallama vb. gibi) öğrenilmesinde de problemler gözlenebilmektedir (Sucuoğlu ve diğerleri 1988; Wing, 1976).

#### **2.2.3.4.2. Zihinsel Gelişimleri**

Kanner'in otizmi tanımlamasından itibaren belli bir süre otistik olmak için bireyin aşırı derecede ileri zekâlı olması gerektiği düşünülmekteydi. Oysa daha sonraları DeMyer ve diğerleri (1974) yaptıkları çalışmalarda, otistik çocukların büyük çoğunluğunun IQ'larının 50'nin altında olduğunu saptamıştır (DeMyer, Barton ve diğerleri 1974). Wing'in 1976'da yaptığı bir çalışmada ise otistik çocukların sözel olmayan IQ'larının 70'in üzerinde olduğu görülmüştür (Wing, 1976). En temel bozukluğun, zihinsel gelişim alanında olduğu belirtilmiştir. Tartışmalar, zihinsel bozukluğun dil ve iletişim problemlerine, davranışsal ve duyuşal güçlüklerle neden olduğu yönündedir (Pişkin, 1990).

#### **2.2.3.4.3. Sosyal Gelişimleri**

Otistik çocuklarda sosyal sapmalar, çoğunlukla yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkar, çevresindeki kişilerin ve anne-babanın yüzüne bakmama, hemen hemen her otistiğin özelliğidir. İnsanların gözlerine bakmamaları veya anlık denebilecek kadar kısa bakışlardan sonra hemen gözlerini kaçırmaları dikkat çeker. Tamamen kendilerine ait bir dünyada yaşıyor gibi görünen bu çocuklar, çevrelerinde olup bitenlere karşı çok kayıtsızdırlar. Çağrıldıklarında tepki vermez, konuşurken dinlemez gibi görünürler. Bebekliklerindeki gibi fiziksel temastan kaçınırlar. Otistik çocukların sosyal çevreye karşı göze çarpan bir ilgi eksikliklerinin olması ve cansız çevreye karşı olan hassas duyarlılıkları, diğer normal çocukların durumuna tamamen zıttır. Küçük otistik çocuklar, çevreyle ilgili en ufak değişikliklerin karşısında çok duyarlı olabildikleri halde, insan yüzleri ve karşılıklı sosyal iletişim, bu çocuklar için çok az bir önem taşımaktadır.

#### **2.2.3.4.4. Dil ve İletişim Gelişimleri**

Otistik çocuklar genellikle konuşmaya geç başlarlar ya da hayatları boyunca konuşamazlar. Otistik çocuklar, iletişim kurmak için, yetişkini elinden tutarak, çekerek istekleri doğrultusunda yönlendirirler. Bunu yaparken yetişkin ile yüz yüze iletişim kurmazlar. Yaşla birlikte, bu davranışlarda azalma görülür. "Evet" ve "Hayır" anlamında başını sallama davranışı nadiren görülebilir. Konuşmanın sözel kısmı ile ilgili olarak da bazı farklılıklar gözlenmiştir. Tek düze bir konuşma tonları vardır. Bazı otistik çocukların konuşmayı normal zamanda kazandıkları, daha sonra gösterdikleri gelişmenin genel ilerleyişinin bir parçası olarak konuşmalarını kaybettikleri gözlenmektedir (Pişkin, 1990). Otistik çocukların konuşma ile ilgili problemleri: konuşulanları anlamada güçlük, ekolali, gramer bozuklukları, zamirlerin yer değiştirmesi, teleffuz güçlükleri şekilde sıralanabilir (Türkbay, 2005).

#### **2.2.3.4.5. Davranış Özellikleri**

Yaştlarına göre birçok alanda sınırlı becerileri olan otistik çocukların, problem davranışlarının, çevreleriyle olan iletişim eksikliği ve yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Çocuğun büyümesi, çevresiyle ilişkilerinin artması ve konuşmanın gelişmesiyle bu problemlerde belirgin bir azalma olacağı kabul edilmektedir (Wing, L. 1976).

Otistik çocukların görülen davranış problemleri öfke nöbetleri, çevresine ve kendine zarar verici davranışlar ve tekrarlanan vücut hareketleridir. Otistik çocuklarda bazı duygusal tepkiler de görülmektedir. Bunlar oldukça zararsız şeylere karşı geliştirdikleri korkular, tehlikenin farkında olamama, nedensiz gülme ve ağlama, değişikliklere aşırı tepki gösterme şeklindedir.

#### **2.2.3.4.6. Özel Beceriler**

Otistik çocukların en şaşırtıcı özellikleri bir çok alanda sınırlı becerileri olmasına karşın, bazı alanlarda sahip oldukları özel becerilerdir. Bunlar genellikle dil ve soyut anlam içermeyen türden becerilerdir. Özel beceriler genellikle takvim hesaplama, müzik, sanat, mekanik beceri ve aritmetik gibi alanlardır. Otistik çocukların bazılarının ise kuvvetli bir hafızaya sahip oldukları ebeveynleri tarafından belirtilmektedir. Otistik çocuklar şekillerin farkında olunmasını gerektiren inşaat oyuncakları ve bul yap türü oyuncaklarda başarılıdırlar. Bazıları, mekanik ya da elektrikle ilgili şeylerde oldukça beceriklidirler(Wing, 1976).

### **2.3 FARKLI GELİŞENLERİN EĞİTİMİ (ÖZEL EĞİTİM)**

Eğitim başlangıçta belirli sınıfların sahip olduğu bir ayrıcalıktı. Ancak, 17. yüzyılın ortalarından 18. yüzyılın sonlarına doğru Avrupa'da hızı giderek artan yeni toplumsal ve ekonomik gelişmeler ve özellikle Fransız Devriminin yaygınlaştırdığı eşitlikçi düşünceler, hak eşitliği istemini gündeme getirdi. Eğitim de içinde olmak

üzere, sıradan insanın toplumsal gereksinimlerinin karşılanması yönünde toplumsal baskılar başladı. Yeni eğitim anlayışı içinde eğitimin devlet eli ile sağlanması uygulamalarına geçildi. 19. yüzyılın başında Fransa ve Almanya da parasız okulların yalnızca yoksullara değil, herkese açık olması gerektiği düşüncesi yaygınlaştı (Temel Britannica, 1992). Bu kavramların benimsenmesi de özel eğitime karşı olumlu bakış açılarının gelişmesine neden olmuştur (Uysal, 1995). Bu düşünce değişiklikleri, ayrıştırılmış özel eğitimden, özel gereksinimli bireyin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma eğitimine doğru bir geçişin başlamasına neden olmuştur (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003).

### **2.3.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma**

Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerektiği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. Ancak bireysel farklılıkları arttıkça, bir grup bireyin, bazı uyarlamalar yapılmadan genel eğitimden yararlanabilmesi mümkün olamamaktadır. Bu bireyler Farklı gelişen bireylerdir (Eracar, 2003). Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren bireyleri özel eğitim gerektiren bireyler olarak tanımlayabiliriz (Bağatur, 2007). Özel gereksinimleri bu bireyler için “özel eğitim”i gerekli hale getirmiştir.

Dunn (1973) özel eğitimi, bedensel, duygusal, iletişimsel, zihinsel ve sosyal gelişimlerdeki özellikleri ile normal eğitimden yararlanamayan bireylere özel yetişmiş elemanlar tarafından bir ekip çalışması anlayışıyla ve özel müfredat, farklı metot ve/veya özel eğitim materyalleri kullanılarak verilen eğitim olarak tanımlamıştır(Güven 2003).

Özel Eğitim’de farklı gelişen bireylerin eğitimi ile ilgili olarak ayrı ve aynı yerde eğitim olmak üzere iki yaklaşım üzerinde durulmuştur. Aynı yerde eğitim düşüncesi, farklı gelişen çocuklar için kaynaştırma (integration), bütünleştirme(mainstreaming) ve dahil etme (inclusion) gibi yönetsel ve eğitsel

stratejilerin ortaya atılmasına neden olmuştur. Güven'e (2006) göre aslında her biri farklı uygulama ölçütlerine sahip olmakla birlikte bu kavramlar bazen iç içe ve birbirinin yerine de kullanılmaktadır. Dahil etme 1990'larda ortaya atılmış belli bir felsefeyi yansıtmaktadır. Buna göre dahil etme eğitimsel bir reformdur ve ırkı, dili, özel gereksinimi ne olursa olsun, çocukları genel eğitim içerisinde tüm düzenlemeleri yaparak eğitime almak gerektiğini savunmaktadır. Bütünleştirme, özel gereksinimli çocuğun genel eğitim sınıfına belli zamanlarda, belli etkinlikler için katılması anlamını taşır (Güven, 2006).

Günümüzde daha çok "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesine dayanan "kaynaştırma" kavramı benimsenmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, bir özel gereksinimli öğrencinin, hem normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini öne süren ilkedir (Kırcaali-İftar, 2007).

Kaynaştırma, KHK/573'te ise "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel ; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanımlanmıştır (Meb, 2006).

Eripek (2007) kaynaştırmanın öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulması gereken bir eğitim olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmelerini fiziksel kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin yaşlıları ile ilişkilerinin desteklenmesini sosyal kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı yapılan uygulamayı ise, eğitsel kaynaştırma olarak ifade etmiştir.

Son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için olduğu konusuna sıkça vurgu yapılmaktadır ( Wood, 1998).

Yukarda bahsedilen eğitim stratejilerinden farklı olarak Eracar (1999), farklı gelişenlerin eğitiminde “Kaynaşma” modelini önermiştir. Eracar’a göre, zihinsel ve ruhsal gelişimi farklı olanların da diğer tüm insanlar gibi gelişme sınırları vardır. Zihinsel ve ruhsal gelişimi farklı olanların toplumla kaynaşma- toplumsallaşma gibi bir çabaları olmayabilir veya bu çaba kendilerince ve farklı, bilmediğimiz ama öğrenebileceğimiz ve sezebileceğimiz yollarla ifade edilmektedir. Dolayısıyla onların diğerlerine “kaynaştırılması” değil, diğerlerinin onlarla “kaynaşması” zorunluluğu vardır. Çeşitli ortamlarda kaynaşma için elverişli, geliştirici bir duygusal iklimin yaratılması önemlidir.

### **2.3.2. Özel Eğitimin Tarihçesi**

10 Aralık 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 26. maddesinde yer alan “ Herkes eğitim hakkına sahiptir” ifadesi ile tüm bireylerin eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 29. maddesinde; devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla yetiştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını istemektedir. Sözleşmenin “Özürü Çocukların Hakları” bölümünde özürü çocukların diğer çocuklarla aynı sistem içinde eğitim görmelerine dair bildirge yer almaktadır. Tüm bu gelişmeler, özellikle özel gereksinimli bireylerin bakım, sağlık, eğitim ve topluma kazandırılmaları konuları devletlerin gerekli önlemleri almalarına ön ayak olmuştur.

### 2.3.2.1. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile ilgili Gelişmeler

Ülkemizde ilk olarak Osmanlı Devleti döneminde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Enderun Mektepleri açılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). 1889’da İstanbul da Ticaret Mektebi bünyesinde sağır ve körlere için sınıf açılmıştır. 1921 yılında İzmir’deki körlere okulu, 1923’te yine İzmir’de sağır okulu takip etmiştir. 1948 yılında İdil Biret-Suna Kan yasası kabul edilmiş ve üstün yetenekli öğrenciler yasal olarak güvence altına alınmışlardır. Önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olan okullar 1950’de Mithat Enç ve arkadaşlarının liderliğinde bir yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Güven, 2003; Özyürek, 2004). Ayrıca bu tarihe kadar, yetersizliği olan çocukların izleyebilecekleri bir eğitim programı yoktu (Özyürek, 2004). 1952-1953 eğitim-öğretim yılında Hıdırlıktepe ve Yeni Turan ilkokullarında birer özel alt sınıf açılmıştır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2001).

1952-1953 eğitim-öğretim ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştirmek amacıyla Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Ancak, şube 1955 yılında iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Uysal, 1995). 1956 yılında çıkarılan 6660 sayılı yasa ile 1948 yılında çıkarılmış olan yasanın kapsamı genişletilmiş ve üstün yetenekli öğrencilerin devlet tarafından yetiştirilmeleri için gerekli önlemler alınmıştır.

1961 Anayasası’nın 50. maddesinde “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır” hükmü bulunmaktadır. Aynı yıl yayımlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesinde “Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, beden, ruhen ve sosyal bakımdan özürli olan çocukların özel öğretim ve eğitim görmeleri sağlanır” hükmü yer almaktadır.

1950’de MEB’e bağlanan özel eğitim çalışmaları, 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı’na dönüşerek görev ve yetkilerini genişletmiştir (Güven, 2003). 1982 Anayasamızın

42. maddesinde “kimse eğitim-öğretim haklarından yoksun bırakılamaz” hükmü ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği” ilkesi yer almaktadır. 1985 yılında yayımlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 70. ve 71. maddelerinde yatılı okula alınmayı gerektirmeyen özel gereksinimli çocuklar için diğer okullarda tedbir alınacağı; resmi ve özel ilköğretim okulu, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda bu çocukların normal sınıfa devam ettirileceği ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi gerektiği belirtilmektedir (Batu, 1998).

1990 yılında toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar doğrultusunda, 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde her özür grubu için ayrı birer komisyon kurulmuş ve yapılan çalışmalar sonucunda, gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. 22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde kaynaştırma ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır (Batu, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

1997 yılında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmış ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin çok detaylı yasal düzenlemeler yapılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu kararnamede kaynaştırma, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği gibi kavramlar ele alınmıştır. Ayrıca, “özel eğitim desteği” kavramı ilk kez bu yasayla mevzuata girmiştir. Aynı yıl özel eğitim gerektiren bireylerin de zorunlu eğitimleri kesintisiz sekiz yıl olduğu belirtilmiştir.

2000 yılında yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile farklı gelişen öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yaygınlaştı. Ayrıca bu yönetmelikte, verilecek hizmetlerin bireylerin yetersizliklerine göre değil de, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanması gerektiğine değinilmiştir.

31 Mayıs 2006 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği şu

anda uygulanan en son yönetmeliktir. Bu yönetmelikte kaynaştırma uygulamaları ve dikkat edilmesi gereken unsurlar daha detaylı açıklanmaktadır.

Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının uygun şekilde yürütülebilmesi için var olan yasa ve yönetmeliklere karşın, uygulama ile ilgili çok yönlü sorunların bulunduğu belirtilmektedir (Batu, 1998). Bu sorunlar, yeterli destek hizmet personelinin olmaması, sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşınamaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve destek hizmetlerin sunulmaması olarak sıralanmaktadır (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Batu, 1998; Diken, 1998). Bu durum ise kaynaştırma uygulamalarının gereksiz, başarısız olarak algılanmasına neden olabilir ve bu uygulamaların yaygınlaşmasını engelleyebilir.

### **2.3.2.2. Diğer Ülkelerde Özel Eğitim ve Kaynaştırma İle İlgili Gelişmeler**

Farklı gelişmelerle ilgili ilk eğitim çalışmalarının, zihinsel engellilerin eğitimleri konusunda İsviçre’de Paracellus, Platter ve Willis tarafından yapıldığı görülmektedir. Paracellus (1493-1541), zihinsel özürlü genetik kökenlerini araştırarak, konuya bilimsel açıdan yaklaşan ilk kişi olmuştur. Platter de (1536-1614) kretenizm üzerinde çalışmalar yapmıştır. Willis ise, zihinsel özürlü kalıtsal kökenleri üzerinde araştırmalar yapmıştır. Willis, bu çocukların eğitimlerinin önemine değinmiş ve tedavide doktor-öğretmen işbirliğini önermiştir (Akt. Civelek,1990). Fransız olan Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838 ) ’ın zihinsel engelli çocuklarla ilk bireysel çalışmayı başlattığı söylenmektedir. Kendisi, ormanda bulunan 12 yaşında, Victor ismi verilen zihinsel engelli bir çocuğu eğitmeye çalışır (Güven, 2003). Duyu eğitimini vurgulayan Itard'ın çalışmalarını topladığı kitabı, bugün alanında hâlâ önemini korumaktadır. Bu yöntem günümüzde birçok okullarda, zihinsel özürlü çocukların olduğu kadar, normal çocukların da eğitim programlarında kullanılmaktadır (Civelek, 1990). Thomas Hopkis Gallaudet (1787-1851) sağırılar için ilk defa parmak alfabesini, görme engelli olan Louis Braille(1809-1852) kabartılmış altı nokta esasına dayanan

Braille alfabesini, Alfred Binet (1857-1911) ilk zeka testini, Alexander Graham Bell (1847-1922) işitme güçlüğü olanların daha rahat duyabilmeleri için işitme araçlarını, Maria Montessori (1870-1952) ilk defa zihinsel engelli çocukların eğitimi için yapılandırılmış eğitim materyallerini geliştirmişlerdir (Güven, 2003).

1755'te ilk defa Fransa'da işitme engelliler için okullar açıldıktan sonra pek çok ülkede çeşitli okullar açılmıştır (Enç ve Özsoy, 1987; Kuz, 2001). İlk kaynaştırma çalışmaları daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir ve bunun bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez. Bugünkü kaynaştırma çalışmaları 1960'lardan sonra uygulanmaya başlanmıştır Ancak açılan bu kurumlar zamanla başvuruların çokluğu ve eğitilmiş personelin azlığı nedeniyle, bir eğitim kurumundan çok bakım servisi haline dönüşmüşlerdir (Civelek, 1990).

1930 yılında yapılan "Sakat Çocuklar Konferansı" sonucunda tüm özürülülerin eğitimlerinin devlet sorumluluğu altına alınmasıyla, özel sınıfların daha çok rağbet gördüğü, sayılarının da gittikçe arttığı dikkat çekmektedir. Daha sonra 1960'lara doğru, özel sınıfların beklenen sonuçları vermediği, zihinsel özürülü çocukların olanaklar ölçüsünde normal sınıflara yerleştirilmelerinin (kaynaştırma eğitimi) daha yararlı olacağı düşüncesinin güç kazandığı görülmektedir (Civelek, 1990). 1990'lı yıllarda bu süreç sistematik hale gelmiştir.

1971'de Pensilvanya Zihsel Engelli Vatandaşlar Derneği'nin Pensilvanya Eyaleti'ne karşı açtığı dava sonucunda tüm engelli çocuklar kendi kapasitelerine uygun, parasız eğitim hakkını elde ettiler ( Fiscuss ve Mandell, 1983). ABD'nde 1975 yılında P.L. 94-142 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası kabul edilmiş ve bu yasa ile okul çağındaki özel gereksinimli çocukların uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları amaçlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Akçamete, 1997).Bu yasada, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı ele alınmış; özel gereksinimli grencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanmaları gerektiği ifade edilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

A.B.D.'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasasının 1990 yılında kapsamı genişletilmiştir. Bu yasada, 0-21 yaşlar arasındaki tüm bireylerin, engelleri ne olursa olsun, devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini zorunlu kılmıştır. Avrupa ülkelerinden olan İngiltere'de ise, 1993 yılında Eğitim Yasası çıkarılmış ve özel eğitimin önemi vurgulanmıştır. Bu yasada, okul-aile işbirliğinin önemine, özel gereksinimli bireylerin en kapsamlı eğitim olanaklarından faydalanmalarına, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimlerinin kaynaştırma ortamında karşılanmasına değinilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile tüm özel gereksinimli çocuklara ilişkin eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere'deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği, özel eğitim kapsamına girecek çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin, formal eğitim süreçlerine yer vermeksizin, normal sınıflarda yapılabileceğini öngörmesidir. Bu uygulamadan dolayı İngiltere'de, her okulda bir özel eğitim koordinatörü bulunmaktadır.

### **2.3.3. Özel Eğitim ve Kaynaştırmanın Temel İlkeleri**

Özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, başarıya ulaşılabilmesi bazı ilkelerin bilinmesi ve dikkatle ele alınmasına bağlıdır. Bu ilkelerden belli başlıları şunlardır(Özsoy, Özyürek, Eripek, 2001 ):

1. Her çocuğun eğitim hakkı vardır.
2. Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
3. Özel eğitime muhtaç her çocuk, özür ve türüne derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
4. Özel eğitimde bireysellik esastır.
5. Özel eğitime muhtaçların normal akranları arasında eğitilmesi esastır.
6. Özel eğitimde erkenlik esastır.
7. Özel eğitimde hizmeti ayağa götürmek esastır.
8. Özel eğitimde süreklilik esastır.
9. Özel eğitimde işbirliği ve eşgüdüm esastır.
10. Özel eğitimde tek elden planlama ve yürütme esastır.

### 2.3.4. Kaynaştırmanın Amaçları

Normal gelişen çocuk açısından entegrasyonun temel amaçları şöyle sıralanmaktadır:

1. Normal çocukların özürlü yaşlılarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak, (Dönmez, Avcı, Aslan, 1998),
2. Dil ve diğer davranışlar için iyi model olmaları,
3. İstenilen davranışları pekiştirmeleri,
4. Dil gelişimini hızlandırıcı teknikleri öğrenip, eğitici rolünü üstlenmeleri,
5. Etkinliklerde eşitlik davranışı içinde karşılıklı doyum sağlamaları.
6. Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak,

Farklı gelişen çocuk açısından entegrasyonun temel amaçları şöyle sıralanmaktadır (Ashley , 1979, Akt. Civelek, 1990):

1. Ayrı özel sınıf ve okulun getirdiği damgayı silmek,
2. Özürlü çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek,
3. Daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
4. Ona, gerçek bir yaşam çevresi sağlamak,
5. Her bir çocuğa, daha kabul edilebilir, özelliklerine daha uygun hizmet sağlamak,
6. Daha çok çocuğun eğitimini sağlamak,
7. Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek, merkezileşmeyi kaldırmak,
8. Ayıran kurumlardan uzaklaşmayı sağlamak.

Ancak belirtilen bu amaçlar doğrultusunda sağlanacak olan bu birlikteliğin sadece fiziksel olarak değil akademik, sosyal ve duygusal düzeyde de bir bütünlük oluşturduğunda entegrasyonun ana amacına ulaşabileceği unutulmamalıdır (Darıca, 1992 ).

### **2.3.5. Kaynaştırmanın Önem ve Yararları**

Kaynaştırma denilince ilk akla gelen, kaynaştırma uygulamasından özel gereksinimli öğrencilerin sağlayacağı yararlardır. Oysa ki, kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulda yalnızca özel gereksinimli öğrenciler değil; normal gelişim gösteren öğrenciler, sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli çocuğu olan veya olmayan anne babalar da yarar sağlamaktadırlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

#### **2.3.5.1. Normal Gelişen öğrenciler Açısından Yararları**

Normal gelişen çocuklar, özel çocuklarla kuracakları ilişkilerden kazandıkları bilgileri ilerleyen yıllarda da kullanabilirler. İleriki yaşamlarında birçok ortamda karşılaşılabilecekleri özel gereksinimli çocukları önceden tanıma ve anlamaları mümkün olabilecektir. Bireysel farklılıkları daha kolay kabul edebilirler(Metin,1992; Eripek,1986). Özel gereksinimli bireyler hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler. Kendi yetersizliklerini görme, bunları kabul etme ve giderme davranışları gelişir. Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu gelişir. Kaynaştırma, normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır (Kırcaali- İftar, 1998; Eripek; Sucuoğlu ve Kargın, 2006) ve sosyal etkileşimi geliştirecek olanaklar sunar. Walther-Thomas ve diğerleri (1999)'ne göre böylece öğrenciler, problem çözme, iletişim ve akran ilişkilerini geliştirme sansına sahip olurlar (Akt. Turhan, 2007). Normal gelişim gösteren öğrenciler grup çalışmaları sırasında akran öğretimi konusunda bilgi ve deneyim sahibi olurlar. Kuz (2001) kaynaştırmada normal gelişen çocukların;

- Diğer insanların ihtiyaçlarına duyarlı olma
- Engelli bireylerle olan ilişkilere değer verme, geliştirme
- Diğer insanlara karşı gösterilen tolerans düzeyinde artış
- Kişisel gelişim

- Benlik değerinde yükselme
- Akranlarla olan kişisel statüde olumlu yönde değişiklikler
- Bireyler arası farklılıkları daha iyi değerlendirme
- Sosyal bilişlerde gelişim
- Sıcak arkadaşlık ilişkileri geliştirme, yönlerinden geliştiklerini belirtmektedir.

Kaynaştırma ortamının normal gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmada, kaynaştırma ortamlarının bütün öğrencilerin eğitimlerine katkıda bulunduğu, sosyal gelişimlerini desteklediği ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkilemediği görülmüştür (Özyürek, 2006).

#### **2.3.5.2. Farklı Gelişen Öğrenciler Açısından Yararları**

İyi planlanmış kaynaştırma eğitimine katılan çocuk, normal çocuğun davranışını gözleyerek ve model alarak toplumca benimsenen davranışlarını geliştirir (Metin,1992; Eripek, 1986). Normal çocuklarla özel çocukların birlikte çalışmaları ve oyun oynamaları; sosyal etkileşim kurmada ve akademik çalışmalarda istek ve cesaret uyandırır. Toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar.

Özel çocukların; normal gelişim gösteren çocuklardan soyutlanması, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği kadar, dil ve zihin kapasitelerinin gelişimi açısından çok önemli fırsatlardan yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Aynı ortam içinde normal gelişim gösteren bireylerin olması, daha karmaşık çevre düzeninin ve daha gelişmiş davranış modellerinin sunulması gibi güdüleyici ve uyarıcı etmenlerin, özel gereksinimli bireylerin gelişimini hızlandırabileceği ve sosyalleşmelerine etki edebilir (Nizamoğlu, 2006). Gurin ve diğerleri (2002) tarafından yürütölen çalışmalarda da, kaynaştırma uygulamalarının zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere kazandırdığı olumlu etkilerden söz edilmiştir. Bu olumlu etkiler; (a) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin diğer insanların bakış açılarını anlama becerileri kazanmaları ve bu konudaki motivasyonlarının arttığı,

(b) sosyal ve kültürel farkındalıklarının arttığı, (c) kendilerinden farklı olan bireylerle etkileşim kurma becerileri kazandıkları, (d) liderlik becerileri kazandıkları, (e) topluma kabul edilme konusunda motive oldukları, (f) kendilerinden farklı kişilerle çeşitli sohbet konularına katılmaya istekli oldukları şeklinde sıralanmıştır.

### **2.3.5.3. Öğretmenler Açısından Yararları**

Öğretmenler özel öğrenci için kullandıkları yöntem ve teknikleri diğer öğrenciler için de kullanabilirler. Bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim ve eğitim tekniklerinin birçoğu ilk kez özel çocuklar için geliştirilmiştir. Bu nedenle özel eğitim teknik ve yöntemlerini bilen bir normal sınıf öğretmeni, bu teknikleri bilmeyen öğretmenlerden daha başarılı olur. Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıfındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanırlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) . Özel Eğitim öğretmeni, rehber Öğretmen gibi diğer personele iletişim ve iş birliği kurma becerilerini geliştirirler. Eğitimde ekonomiklik sağlanır. Öğretmenlerin disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü gelişir (Çevik ve Göksu, 2004).

Bailey ve Winton (1987) tarafından yürütülen bir çalışmada kaynaştırma uygulamasının sınıf öğretmenlerine sağladığı yararlarıdan söz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kaynaştırma uygulamaları sınıf öğretmenlerine, (a) kaynaştırmaya karşı olumlu ve gerçekçi tutum geliştirme, (b) sosyal etkileşimi artırıcı, bütün öğrencilere yararlı olabilecek ek eğitim alma, (c) farklı özelliklerdeki çocuklara yardım ettikleri için mutlu olma, (d) farklı bilim alanlarından uzmanlarla iş arkadaşlığı kurma ve yeni ilişkiler geliştirme konularında yardımcı olmaktadır

Yukarıda sıralanan yararların yanı sıra, öğretmen tutumlarının kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasıyla birebir bağlantılı olduğu yürütülen çalışmalarda görülmektedir. Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (2001), başarılı bir kaynaştırma ortamı yaratmak için sınıf öğretmenin sahip olması gereken üç önemli niteliği: (a) olumlu tutum, (b) olumlu beklentiler ve (c) mesleki yeterlilik olarak belirtmişleridir. Ancak Jobe (1996) tarafından yürütülmüş bir çalışmada,

öğretmenlerin kaynaştırma ortamında çalışma deneyiminin, olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (Akt, Turhan 2007).

#### **2.3.5.4. Aileler Açısından Yararları**

**Farklı gelişen çocuk aileleri:** Çocuklarının normal çocuklarla nasıl etkileşimde bulduklarını gördükçe, çocukları hakkında daha gerçekçi olmaya başlarlar. İstenmeyen bazı davranışların sadece özel çocuklara özgü olmadığını, normal çocukların da benzer davranışlara sahip olabileceğini fark ederler. Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler. Aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar (Çevik ve Göksu, 2004).

Normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler. Çocuklarının eğitimi ile ilgilenen uzman, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeniyle iletişim halinde bulunması, anne-babalara güç ve cesaret verir. Çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda yeni yollar öğrenirler (Peker ve Şahbaz, 1998).

**Normal gelişen çocuk aileleri:** Özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek onlara katkı getirebilirler. Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğrenme fırsatını elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öncül (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada, özel gereksinimli çocuğu olmayan annelerin kaynaştırma uygulamasının hem kendi çocukları hem de özel gereksinimli öğrenciler açısından faydalı olduğuna inandıkları görülmüştür. Annelere göre kaynaştırma, kendi çocuklarının daha insancıl ve paylaşımcı olmalarını sağlarken; kaynaştırma öğrencilerinin de topluma uyumu arttırmakta ve akran paylaşımı gelişmektedir. Dolayısıyla, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin olumlu görüş içerisinde olmaları, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

### **2.3.6. Farklı Gelişenlerin Eğitim Ortamları**

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru; tam zamanlı kaynaştırma, Kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu şeklindedir.

### **2.3.7. Kaynaştırma Modelleri**

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal sınıflara kaynaştırılmasında çeşitli modeller uygulanmaktadır (Karamanlı, 1998). Bu modeller:

**2.3.7.1. Kademe modeli :** Bu modelde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre en az sınırlayıcı ortamın yaratılması öngörülür.

**2.3.7.2. Geliştirilmiş kademe modeli:** Bu modelde kaynaştırma sınıflarının eğitim yönüne daha çok ağırlık verilerek derslerin ve personelin daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları ve öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş programların sağlanması hedeflenmektedir.

**2.3.7.3. İntibak edilen eğitici ortam modeli:** Tüm öğrencilerin temel akademik becerileri kazanabilecekleri, okul eğitiminin sosyal ve zihinsel gerekleri ile başa çıkmayı öğrenebilecekleri ve kendilerine olan güveni arttırabilecekleri eğitici bir okul ortamı yaratabilmek amacı ile geliştirilmiştir.

**2.3.7.4. Entegrasyon olmuş sınıf modeli:** Özel eğitim gereksinimi olan ve normal öğrencilerin kaynaştırılmasını sağlayabilmek için; normal eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde, özel eğitim de normal öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzeltilerek hazırlanmıştır.

**2.3.7.5. İşbirlikçi / danışman modeli:** Öğrencilere en az sınırlayıcı ortamda hizmet vermeye yönelik hareketin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Disiplinler arası iyi iletişim, normal sınıf öğretmenleri açısından arttırılmış özel eğitim becerilerinin olduğu bir modeldir.

**2.3.7.6. Kapsayan eğitim modeli :** Bu öğretim modeli tüm öğrenciler ile çok ciddi engellilerde dahil olmak üzere tümünün ortak okul ve sosyal hayat içerisine dahil edilmesidir.

**2.3.7.7. Akran- yakınlık modeli :** Normal çocukların, özel eğitim anaokullarına yerleştirilerek, özel eğitim gereksinimi olan çocuklara model olmasını ve öğretmene yardımcı olmasını kapsar.

**2.3.7.8. Kooperatif modeli :** Bireysel olarak yapılandırılmış veya yarışmaya yönelik amaçları yerine getirmek için karşılıklı dayanışmayı gerektiren görevlerin bulunduğu tecrübeler sunulmaktadır.

**2.3.7.9. Sistemik taklit etme modeli:** İstenilen davranışın o anda organize edilmesi, davranışa ait ipuçlarının ve bu davranışın özel eğitim gereksinimi olan çocuklar tarafından taklit edilmesi için sürekli desteklenmesi amaçlanmaktadır.

**2.3.7.10. Birleştirme modeli:** Özel davranışların ( eş seçme, birlikte oynama ) eğitimci tarafından desteklenmesi ve yönlendirilmesi ile özel eğitim gereksinimi olan çocuklar tarafından istenilen davranışların artırılması amaçlanmaktadır.

### **2.3.8. Destekleyici Özel Eğitim Hizmetleri**

Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (1995), destekleyici özel eğitim hizmetlerini, kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak belirtmişlerdir. Bu hizmetlerin yarar ve sınırlılıkları şöyledir (Akt.,Kırcaali-İftar, 1998):

**2.3.8.1. Kaynak Oda :** Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanmadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür.

**2.3.8.2. Sınıf içi Yardım:** Gerekğinde kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik veya diğer öğrencilere yönelik olabilir.

**2.3.8.3. Özel Eğitim Danışmanlığı :** Özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir. Öğretmen, özel eğitim danışmanına, kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için başvurabilir.

### **2.3.9. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler**

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli etmenler; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, aileler, fiziksel ortam, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP), destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler olarak sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında yukarıda sayılan etmenlerin uygun olması veya uygun hale getirilmesi yani kaynaştırma hazırlığının yapılması çok önemli ve gereklidir. Singer-Buttler (1987) bu hazırlıkları şu şekilde sıralamıştır(Akt. Civelek, 1990):

- a. Çevrenin (normal öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin diğer ilgili yakın çevrenin) bu konudaki olumsuz tutumlarını değiştirmek için çalışılmalıdır.
- b. Özürlülerin eğitimi konusunda formal eğitim görmüş sınıfta etkileşim ve iletişim konusunda başarılı öğretmenler sağlanmalıdır.
- c. Uygun öğretmen-öğrenci oranını sağlayabilen okullar gereklidir.
- d. Gerekli desteği sağlayabilecek eğitimli personel bulunmalıdır.
- e. Uygun eğitim-öğretim etkinlikleri için gerekli araç-gereç sağlanmalıdır

### **2.3.10. Kaynaştırmada Karşılaşılan Sorunlar**

Karmaşık bir s¼reci olan kaynaştırmanın, karşılaştığı sorunları Uysal (1997), şu şekilde sıralamıştır:

- Kaynaştırılmış engelli ¼đrencinin ¼zelliklerden kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada okul personelinin ¼zelliklerinden kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada fiziksel ortamdaki kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada sosyal ortamdaki kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada ailelerden kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada programdan kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada araç-gereçlerden kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada yasal d¼zenlemelerden kaynaklanan sorunlar
- Kaynaştırmada denetim ve rehberlikten kaynaklanan sorunlar
- "Kaynaştırma" kavramı ve kapsamının anlaşılmasından kaynaklanan sorunlar
- Diğer etkenlerden kaynaklanan sorunlar

## **2.4. TUTUM**

### **2.4.1. Tutum Kavramı**

Latince k¼keninde “ harekete hazır” anlamına gelen tutum kavramı (Arkonaç, 2001), Kağıtbaşı'nın aktardığına g¼re, bug¼nk¼ anlamıyla, ilk defa, 1918 de basılan Thomas ve Znaniecki'nin Polonya K¼yl¼s¼ adlı kitabında kullanılmıştır.

Triandis ve arkadaşlarının aktardığına g¼re (1986) tutum, bir tutum nesnesine y¼nelik bir kişinin hisleri, duygularıdır. Başka bir tanımda tutum, “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik ¼rg¼tlenmenin, kişinin kendi davranışlarını etkileyen b¼l¼m¼d¼r” şeklinde tanımlanmıştır (G¼ven, 1976).

Sherif (1969) tutumla ilgili şu ölçütleri sıralamıştır;

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanır. Tüm zihinsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da öğrenme sürecinden ortaya çıkan bir etkinliktir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Ayrıca bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz. Toplumsal etkileşimin yoğun olduğu durumlarda tutumlar toplumsal değer yargıları ile yüklü olurlar. Bu tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini almaktadır.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması ile mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır(Tolan, İsen ve Sönmez, 2002)
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir(Tavşancıl, 2005)

#### **2.4.2. Tutumun Öğeleri**

Cüceloğlu'na göre (2002), tutum olarak tanımladığımız eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve

gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal ögeler vardır. Liebert (1975) de tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelere ayrıldığını söyleyen kişilerle aynı görüştedir.

**2.4.2.1. Bilişsel Öge :** Bir tutumun bilişsel ögesi kişinin tutum gösterilen nesneye ya da olaya yönelik düşünce, bilgi ya da inançlarından meydana gelir (Pehlivan, 1997). Bir nesne, düşünce ya da kişiye ilişkin yeterli bilgi olmadığında, başkalarından duyulan, okunan bilgiler bir araya getirilir ve kalıplaşmış tutumlar oluşur (Kargın, 1997).

**2.4.2.2. Duyuşsal Öge :** Kişinin tutum nesnesine ilişkin hoşlanma ya da hoşlanmama duygularını, ifade etmektedir. Tutumlar ve inançlar farklı kavramlar olmalarına rağmen birlikte bir anlam ifade ederler. İnançlar, tutumların duygusal boyutlarına karşılık gelen sözel ifadelerdir. Her tutum bir dereceye kadar inançlara dayalıdır. Bu inançların bir kısmı gerçeği ve bilgi değerini yansıtır, bazıları ise varsayıma dayalıdır ve oldukça gerçek dışıdır. Örneğin, politikada güçlü rol oynayan kuvvetli tutumlar, güçlü inançlara dayanmaktadır (Atay, 1995).

**2.4.2.3. Davranışsal Öge :** Tutumun davranış faktörü, kişinin bir harekete eğiliminin olması halidir. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahipse o objenin gerektirdiği yönde davranmaya hazır olacaktır (Erdoğan, 1997). Tutum doğrudan gözlenemez. Tutum varlığı, ancak onu yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan çıkarsanır ( İnceoğlu, 1993; Atay, 1995). Diğer taraftan, tutumlardan davranışların yorumunu yapmak mümkün olabilmektedir (Atay, 1995 ).

### **2.4.3. Tutumların Özellikleri**

Tutumların bazı özelliklerini incelemek onu daha iyi anlamak için katkı sağlayacaktır. Kağıtçıbaşı (1999), bu özellikleri şöyle sıralamıştır.

**2.4.3.1. Güç derecesi:** Bir tutumun gücü, her üç ögesinin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar hem de ögeleri güç bakımından farklılık gösterir. Tutum ne kadar aşırı derecede güçlü ise onu değiştirmekte o derece güçtür. Herhangi bir objeye karşı söz konusu olabilecek tutumlar, aşırı olumsuzdan aşırı olumluya, ya da aşırı olumludan aşırı olumsuzuza uzanan genel bir tutum boyutu üzerinde düşünülebilir. İki uçlar, aşırı ve güçlü bir tutumu gösterir. Orta ise nötrdür, tarafsızdır. Tutumların gücü, özellikle duygusal ögenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üstünde durduğu husustur. Öyle ki, çoğu zaman tutum dendiğinde, sadece duygusal öge (Sevmek-Sevmemek) akla gelir. (Güçlü) tutumların değişikliğe karşı (daha) dirençli olması nedeniyle zaman içinde bu tutumlar kalıplaşmış tutumlara dönüşür. Bir nesne, düşünce ya da kişiye ilişkin yeterli bilgi olmadığında, başkalarından duyulan, okunan bilgiler bir araya getirilir ve kalıplaşmış tutumlar oluşur. Ayrıca, bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelen güçlü tutumlarda vardır.

**2.4.3.2. Karmaşıklık:** Tutumlar ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterir. Karmaşıklık, tutum objesi ile ilgili bilgilerin, duyguların ve davranışların kapsamına bağlıdır. Bu unsurlar ne kadar zengin ve çeşitliyse, tutumun karmaşıklığı da o kadar fazla olur. Bilgiler arttıkça tutumların karmaşıklığı da artar.

**2.4.3.3. Diğer tutumlarla ilişki ve merkezlilik:** Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunurlar. Bireylerin bilim, sanat, din, politika gibi konulardaki tutumlarının çoğu zaman birbiriyle fazla ilişkili olmadığı görülür. Bazı kimselerde, bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hale gelir ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak, genel hayat görüşüne ve birçok davranışına yön verir. Böyle bir tutuma, ideoloji denebilir.

**2.4.3.4. Öğeler arası tutarlık:** Tutumlar üzerinde yapılan birçok araştırma tutum öğelerin genellikle birbiriyle tutarlığı olduğu yönündedir. Güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlık daha fazladır. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğeleri arasındaki uyumsuzluğu tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsuru olabilir. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öğe de oluşmayabilir.

**2.4.3.5. Tutumlar arası tutarlık:** Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlık derecesi de önemli bir özelliktir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlık tutumların var olması için bir şart değildir.

#### **2.4.4. Tutumun İşlevleri**

Tolan ve İsen ve Sönmez (2002) tutumların işlevlerini şöyle sıralamışlardır.

**2.4.4.1. Tutumların Yararlı işlevleri:** Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu iken cezalandırıcı ya da ceza içeren durumlara karşı olumsuz tutumlar geliştirir.

**2.4.4.2. Tutumların Benliği Koruma İşlevi:** Tutum bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür; bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak kendini, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğiliminde bulur.

**2.4.4.3. Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi:** Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar

da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin 'benlik kimliğini' tanımlar ve güçlendirir.

**2.4.4.4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi:** Tutumlar, bireyin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilendirme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptir.

#### **2.4.5. Tutum ve Davranış İlişkisi**

Bireyin davranışlarını tam olarak anlamak için davranışlarını etkileyen değişkenleri anlamak gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Güvenç (1976) davranışın; tutum, ortam, alışkanlıklar ve beklentilerin karmaşık etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Tutumların ölçülmeye çalışılması, en azından davranışı meydana getiren etkenlerden biri olduğu için, önemlidir. Dolayısıyla kişinin ilgili tutumları bilinir ise ilgili davranışları kısmen kestirilebilir. Örneğin; İnsan haklarına yönelik olumlu tutumlar, insanların eşit olduğuna ilişkin bir dizi inancı, azınlık kümelerinin durumlarının iyileştirildiğinde sevinme ve aksi durumlarda kızma gibi duygusal tepkileri ve eşitliği savunan adaylara oy verme eğiliminde olmayı kapsar. Kişi ya da kişilerin insan haklarına ilişkin tutumlarının bilinmesiyle onların karşılaştıkları olaylara ve durumlara nasıl tepkide bulunacaklarını önceden kestirmek mümkün olabilir (zyrek, 2006).

Yapılan birçok araştırma tutumların bilişsel yapısı ile davranışsal boyutu arasında çok sıkı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmış, ancak bunların belirli koşullar yerine geldiği zaman gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Cüceloğlu'na (2003) göre;

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşamına dayalıysa
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa

#### 4. Tutumun sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa

davranış olarak gerçekleşebilir. Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki uyum zedelenebilir.

#### 2.4.6. Tutumların Oluşması

Çocuk küçük yaşlardan başlayarak, pek çok tutumunu aile içinde geliştirir (Başaran, 2000). Okulda birlikte olunan kişiler yetişkinliğe geçerken tutumların şekillenmesinde son derece önemli rol oynar. Üniversite ya da askere gidinceye kadar kişiler oldukça homojen özellik gösteren ortamda yaşadıklarından tutumlarda köklü değişiklikler gerçekleşmez. Askerde ve üniversitede yaşadıkları yerlerdeki kişilerden çok farklı kişilerle bir arada bulunmalarının sonucunda çeşitli durum ve nesnelere ilişkin tutumlarında değişimler gözlenir. Çocukluktan yetişkinliğe geçinceye kadar geçen yıllar içinde, akranlarımızdan ve arkadaşlarımızdan kişilere ve kurumlara ilişkin var olan tutumlarda değişimler meydana geldiği gibi yeni tutumlar da kazanılır (Özyürek, 2006).

Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar yeni yaşantı ve öğrenmeler sonucu değişikliğe uğrayabilirken, önemli olaylar ya da yaşantılar olmadığı sürece tutumların durağan hale geldikleri ve kolayca değişmedikleri görülmüştür (Küçükler, 1997).

Tutularda davranışlar gibi öğrenme yolu ile kazanılır. Wittig ve Gurney (1984) tutumların öğrenilmesinde klasik koşullanma, edimsel koşullanma, model alma ve taklit gibi süreçler yer alırken bilişsel öğrenmenin de önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir (Akt. Özbaba, 2000). Bireylerde başlıca tutum oluşmasını etkileyen etmenler şunlardır (Şen, 2006):

**2.4.6.1. Taklit:** Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onları taklit ederek davranışına yön verir. Belirli davranışları kazanırken ebeveynlerini, okulda öğretmenini, sevdiği sinema artistini, sanatçıları, sporcuları

vb (gibi kişileri) taklit etmesi buna örnektir. Birey taklit ettiği kişileri seçerken çoğunlukla bu kişileri çevresinde beğenilen, sevilen ve etkileyici kişiliklerden seçer.

**2.4.6.2. Özdeşleşme:** İnsanın sevdiği kişiye olduğu gibi bağlanarak onu sürekli taklit etmesidir. Taklitle özdeşleşmeyi ayıran en büyük fark, taklit edilen kişiler birden fazla olabilirken özdeşleşmede sadece bir kişi vardır; taklit edilen kişiye sevgi beslenir, özdeşleşmede ise bağlanma söz konusudur; taklit davranış odaklı iken özdeşleşme kişi odaklıdır. Özdeşleşilen insan hem örnek alınmakta hem de ona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır.

**2.4.6.3. Özendirme:** Kişiye çeşitli özendiriciler verilerek istenilen tutum geliştirilebilir. Kişinin takınacağı tutumun kendine sağlayacağını umduğu yarar ne denli güçlü ise, öğrencinin (kişinin) o tutumu benimsemesi de o denli güçlü bir olasılıktır (Başaran,1997).

**2.4.6.4. Yaşantı:** 1-7 yaş arasında kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır.

**2.4.6.5. Bilgilendirme:** Toplumda bu ilişkiye daha çok öğretmen ile öğrenci arasında gözlemleyebiliriz. Öğretmen öğrencisine çeşitli konular hakkında bilgi aktararak onun davranışlarında ve tutumlarında izli değişiklikler meydana getirir. Bu bağlamda bilgilendirme, öğrencinin tutumunun bilgi boyutunda ön yargıyı oluşturan unsurları ortadan kaldırarak bilgi yanlışlarını gerçeği ile değiştirmek, yeni bilgilerle destekleyip genişletmek için yapılır.

#### **2.4.7. Tutum Değişikliği**

Çeşitli durum, olay ve nesnelere ilişkin kamuoyu yoklamaları zaman içinde yaşantılarına bağlı olarak kamunun düşünlerinde değişmelerin olduğu gözlenmiş

bunun anlaşılması üzerine tutumların değişmesinde etkili değişkenler araştırılmıştır. Tutumların değişmesinde etkili değişkenlerden biri bilgilendirme, diğeri de etkileşimde bulunmadır (Özyürek, 2006).

Yeni bilgilerin sunulmasıyla tutumların bilgi boyutu değişebilir. Tutumların inanç boyutunu değiştirme, ilgilenilen nesnenin, kişinin ya da düşünün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin gerçekçi bilgilerin sunulmasını gerektirir. Morgan (1991)'a göre bilgilendirme rolü, tutum değişikliğinde karmaşık bir konu olarak görülmektedir. Davranış üzerinde yeni bilgilerin etkisini tahmin etmek oldukça zordur. Eğer birey kendi sonucunu ve tartışmasını kendi yapması için özgür bırakılırsa, tutum değişikliğinin, daha başarılı olacağı görülmektedir. Tutum değişikliğinde bireysel özellikler de önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, verilen toplumsal rollerle cinsiyet etkileme oranında önemli bir faktör olabilmektedir. Tutumların özellikle duygu boyutu kişi, nesne ve kümelerle etkileşimde bulunarak değişir (Özyürek, 2005). Yapılan araştırmalar, tutumların değişiminin, o konuda elde edilecek deneyimle ve yeterli bir sürede bunun yaşanması ile mümkün olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Atay, 1995).

Tutumların değişimi incelendiğinde tutumların duygu boyutunu salt düşün ve inanç boyutundan ayırmak gerekir. Dünyanın yuvarlak olduğu inancının duygusal bir yanı yoktur. Dünyanın yuvarlak olduğu gerçeğine ilişkin bilişsel bir kabulü gerektirir. Dünyanın yuvarlak ya da yuvarlak olmadığına ilişkin inançları olan kişiler, dünyanın yumurta şeklinde olduğuna ilişkin bilimsel bir buluşla yüz yüze geldiğinde, (bilime yönelik tutumları olumlu olmak koşuluyla) inançlarını hiç tereddüt etmeden değiştirirler. Ancak, inançlara duygular eşlik ettiğinde inançlarının aksine bir durumu öğrendiklerinde inançlarını değiştirmeleri zaman alır (Özyürek, 2006). Bu nedenle var olan tutumları değiştirme ve değiştirilmiş olan tutumlara süreklilik kazandırılmak istendiğinde duygu boyutu ve ödüllendirilme durumları özenle incelenmelidir.

Tutum değiştirme sürecinin dört önemli ögesi; iletken, mesaj, dinleyici ve dönüttür. Yararlı bir tutum değişikliği modeli, hedef üzerindeki olası etkilerini kaynak,

iletişim, ortamsal etmenler ve hedefe ilişkin değişkenler açısından sınıflandırmalıdır.

İleten, tutumu değiştirmek isteyen kişidir. Mesaj da iletişimcinin dinleyicilere aktardığı bilgidir. Bilgi aktarılırken kullanılan dil, resim ya da iletişim kanalları önemlidir. Dinleyici tutumu, değiştirilecek kişi ya da kumedir. Tutumları değiştirmek için dinleyicinin tutumlarının niteliği bilinmeli ve buna göre mesaj ikna edici şekilde sunulmalıdır. Dönüt, kişinin sahip olduğu tutumun onaylanması ya da onaylanmamasıdır (zyrek, 2006).

Tutum değişmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Bunlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003):

1. İnsanların iletilere karşi direnmelerini sağlayan temel mekanizmalar, kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin rtlmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.

2. Hedefin iletişim kaynağına ilişkin değerlendirilmesi, etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir, güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır. Ayrıca, iletene ilişkin ilk izlenim inandırıcılığı etkileyen etmenlerdendir, iletene doğal, kendisi gibi olduğunda, rol yapmadığı izlenimini bıraktığında, statüsü yüksek ve dinleyicilerce çekici olarak algılandığında inanılabilirliği ve güvenilirliği de artmaktadır. Ama iletene inandırıcılığıyla değişen tutumların etkililiği kısa sürelidir. İletene inandırıcılığıyla değişen tutumlar bir müddet sonra eski hallerine dönmesine uykuya yatma etkisi denilmektedir. Uykuya yatma etkisi, iletene inandırıcılığının etkisinin o an için olduğunu belirtmektedir (zyrek, 2006).

3. Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu, güçlü diğer bir etki kaynağıdır.

4. İletinin en önemli yönü, savunduğu konunun hedefin hali hazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır.

5. Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.

6. Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.

7. Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla başa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı aşılınmış, bağışıklık kazanmış olur.

8. İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci artırma eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı, ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.

9. Dikkatin iletiden başka yönlere çekilmesi, dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilere karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değişikliğini kolaylaştırabilir.

10. Mesajın içeriği kadar mesajın nasıl iletildiği de tutumların değiştirilmesini etkiler. Mesajı teknik olmaktan çok günlük dilde sunduğunda yine iletinin inandırıcılık etkisi yükselir (Özyürek, 2006). Ayrıca mesaj dinleyen ne yapması gerektiği hakkında yol gösterici ayrıntılı bilgi verirse dinleyen kişinin tutum değişimini olumlu yönde etkiler.

11. Tutumların sürmesi ve değişmesinde dönütler kilit rol oynar. Tutumların onaylanması ve tutumlara uygun davranışlar göstermenin sonuçlarının olumlu olması var olan tutumların sürmesini sağlarken, tutumların onaylanmaması ve tutumlara uygun davranışların sonuçlarının olumsuz olması tutumlarda değişikliği olumsuz yönde kolaylaştırır.

12. Tutum değişikliğinde önemli bir faktör olarak yoğun bir baskının ödül ile kullanılması gereği üzerinde durulmaktadır. Özellikle davranışların pekiştirilmesi ile bireysel tutumlar oluşturulur ve geliştirilir (Atay, 1995 ).

13. Düşün, nesne ya da kişiye ilişkin ne kadar çok şey bilinirse, tutumlar o denli kararlılık ve süreklilik gösterir. Değiştirilmeleri daha fazla çabayı gerektirir. Ayrıca, kişinin tutumları üyesi olduğu kümenin ortak tutumlarından etkilenir. Kişinin tutumu grubun tutumu değişinceye değin sürer (Özyürek, 2006). Eğer başarılı bir şekilde herhangi bir tutumda değişiklik sağlanır ise bu değişiklik yalnızca o tutuma ait olacaktır ve diğer konulardaki tutumlar hiç bir şekilde bu değişimden etkilenemeyebilirler (Atay, 1995).

#### **2.4.8. Tutumların Oluşması ve Değişmesine Yönelik Kuramlar**

Tutum değişimi sorunuyla ilgili çeşitli araştırmalar dört farklı kuramsal yaklaşımı kullanmışlardır. Bunlar “öğrenme”, “sosyal yargı”, “tutarlılık ya da denge”, içeren bilişsel kuramlar ve “işlevsel ” kuramlardır (Kağıtçıbaşı, 1999).

**2.4.8.1. Öğrenme Kuramı:** Buna göre tutum değişimi bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Eski tutumun yerine yenisi öğrenilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Öğrenmenin başka biçimleri için geçerli olan ilkeler, tutumlar içinde geçerlidir. Bir tutum geliştirilirken birey çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleri ile bilgi ve duyguları öğrenir. Hoş deneyimlerle ilişkilendirilmiş objeler, insanlar ve olaylar

olumlu değerlendirilirken, hoş olmayan deneyimlerle ilişkilendirilenler olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2006).

**2.4.8.2. Sosyal Yargı Kuramı:** Bu kurama göre, kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendisinden farklı görüşleri red alanı, kabul alanından daha geniştir (Tavşancıl, 2006; Kağıtçıbaşı, 1999). Yani zıtlasma mekanizmasını kullanarak, o görüşleri kendi görüşünden daha da farklı görüp reddetme olasılığı daha fazladır. Fazla kuvvetle bağlanılmayan görüşler için bunun tersi söz konusudur (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Bu kuram bugün için tutum değişimi ile ilgili, belirli ölçülebilir ön tahminler yapmaktan çok, tutum değişimini anlamak için temel bir çerçeve durumundadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

**2.4.8.3. Tutarlılık Kuramı:** Heider ve diğerleri tarafından geliştirilen bu kurama göre, tutarlılık hem tutum öğeleri arasında, hem tutumlar arasında söz konusudur. (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu kuramlara göre, birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Çünkü denge durumunda olmayan tutum yapıları rahatsız edici ve hoş değildir.

**2.4.8.4. İşlevsel Kuramlar:** Kişi tutumu belirli bir gerekçe ile gelişmekte ve tutum kişinin bir gereksinimini karşılamaktadır. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir. Son yıllarda üzerinde durulan üç ana işlev; tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev, kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi ve dışa atma ya da ego savunma işlevidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

#### **2.4.9. Tutum Ölçme**

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış ölçülebilir (Kağıtçıbaşı, 1999; Tavşancıl, 2005). Thurstone (1931) ve Likert

(1932)' e göre tutum ölçeklerindeki çoğu yöntemin dayandığı varsayım, kişilerin tutum nesnesine dair fikir ve inançları vasıtasıyla tutumların ölçülebileceğidir. Diğer yöntemler ise tutumun değerlendirici özelliklerini daha doğrudan bir şekilde ölçmeye çalışmaktadır (Arkonaç, 2001). Ancak, tutum-davranış ilişkisinin anlaşılması ve tutumdan davranışın kestirilmesi her şeyden önce, tutumun güvenilir bir şekilde ölçülmesine bağlıdır (Tavşancıl, 2005). Bu nedenle sosyal psikologlar çeşidi tutum ölçme teknikleri geliştirmişlerdir. Tutum ölçme ile ilgili çalışmalar üç kategoride toplanabilir. Bunlar (Anderson, 1991);

1. Bireylerin ortaya koyduğu davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemler. Bunda gözleme dayalı olarak veri toplanmalı ve tutum-davranış ilişkisi kurulmalıdır.
2. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasıdır.
3. Bireylerin bir dizi ifade/madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan yöntemler. Bu yöntemler ölçme teknikleri olarak tanımlanır ve ölçek olarak ifade edilen araçlardır.

**Ölçekleme Teknikleri :** Bireylerin bir konudaki (örneğin, özürü çocukların normal eğitim ortamlarında eğitilmeleri konusuna) görüş, düşünce ya da tutumlarını belirlemeye yarayan ölçü araçlarına tutum ölçeği denmektedir. Tutum ölçeklerinin bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde, bireyin uyum probleminin teşhisinde ve bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır ( Tavşancıl, 2005).

Wells (2002) kullanımı basit, ucuz, kolay yanıtlanabilir, kesin ölçümler almaya olanak vermesi, tekrarlanabilirliği, sistematikliği vb. gibi özellikleri ölçeklerle çalışmanın avantajları olarak belirtmiştir.

Bir tutum ölçeği, hedeflenen konudaki olumlu ve olumsuz görüş, düşünce ya da tutumları yansıtan bir dizi maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeklerinde, bireylerin,

her bir maddeyle ilgili yanıtlarını, standart bir anahtar çerçevesinde belirtmeleri istenir.

Çalışmalar sonucunda tutumların ölçülebilmesi için değişik tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bunların başlıcaları; Thurstone (eşit görünen aralıklar tekniği), Likert Ölçekleri (toplamalı sıralama tekniği), Guttman Ölçekleri (birikimli ölçekleme tekniği), Bogardus (sosyal mesafe ölçeği) ve Osgood'un duygusal anlam ölçekleridir. Ancak bu ölçekler içerisinde en kullanışlısı Likert tarafından geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan ölçektir.

## **2.5. FARKLI GELİŞENLERE YÖNELİK TUTUMLAR**

Farklı gelişenlere yönelik tutumlarımız, göremeyen, işitemeyen, otistik, zihin veya ortopedik yetersizliği vb. gibi olan kişilerle ilgili düşünce, inanç ve duygularımızın bütünüdür. Farklı gelişenlere yönelik tutumlarımız, yetersizlikten etkilenen kişilere yönelik yaklaşımlarımızı, davranışlarımızı ve onlar için yapılacak düzenlemeleri etkiler (Özyürek, 2006).

Ertuna (2001), spastik yakını olan ailelerin geliştirdikleri tutumları, aslında sadece spastik aileleri için değil herkes için geçerli olduğunu belirtip “kabullenme”, “suçluluk”, “utanç”, “özürü yadsıma”, “özürlüyü reddetme”, “tecrit” ve “benimseme” olarak yedi başlıkta toplamıştır. Ertuna, “benimseme” tutumunu geliştirilen en sağlıklı tutum olarak nitelendirirken, “kabullenme” tutumunu diğer tutumlar gibi sağlıksız tutum olarak nitelendirmiştir. “Kabullenme” tutumunun temel ilkelerini; zorunluluk duygusu, kadercilik, çaresizlik, yetinme duygusu, yardımsız yürüme saplantısı, kompleksler ve çevre güdümlü yaşam olarak sıralamıştır. “Benimseme” tutumunun temel ilkelerini ise salt insan, özürü çocuğa koşulsuz ve tam açıklama, gerçeklik, doğallık, koşulsuzluk, aktif akıl+mantık+sağduyu üçlüsü ve yaşanan an olarak sıralamıştır. Bu araştırmada

“kabul edici tutum” tanımı Ertuna’nın “benimseme” tutumu tanımıyla yakın anlamda kullanılmıştır.

#### **2.5.4. Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Tarihsel Süreci**

Büyük dinlerin öncesine dayanan dönemde, normal insanlardan farklı doğan bebekler veya normal gelişim göstermeyen çocuklar ya öldürülmüş ya da kaderlerine terk edilmişlerdir. Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi tek tanrılı dinler döneminde de farklı özellik taşıyan, engelli bireylere acınarak yaklaşmış ve bu bireyler korumaya alınmıştır. Bu yaklaşımın arkasında daha çok sevap kazanmak ve ya günah işlememek duygusu yatmaktadır (Güven 2003).

Günümüzde de bir çok araştırmacı farklı gelişenlere yönelik tutumların daha çok reddedici olduğu konusunda vurgu yapmışlardır. Son otuz yılda yapılan çalışmalarda (da) yetersizlikten etkilenenlere yönelik olumsuz tutumların varlığı belgelenmiştir (Özyürek, 2006). Furnham ve Fendred (1983), farklı gelişenlere yönelik olumsuz tutumların varlığının oldukça sık ortaya çıkan bir durum olduğunu ve farklı gelişenlere karşı toplumsal tutumun genellikle acıma, kalıp yargı (stereotip), cehalet ve merak hisleri ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Chulbon (1982)’ a göre de farklı gelişen bireyler zaman zaman hasta, bağımlı, yetersiz, tüketici şeklinde değerlendirilmekte ve normal bireylerden farklı algılanmaktadır. Özyürek (2006), toplumda yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etmekle birlikte, basmakalıp, ön yargılı ve reddedici duyguları içeren düşün ve inançlarla yoğrulmuş tutumların varlığının süregelmekte olduğunu belirtmiştir. Seyyar (1999), post-endüstriyel (sanayi sonrası) ve modern toplumların vazgeçilmez bir ilkesi haline getirilen yüksek performans beklentisi ile bakıma muhtaç insanların adeta “lüzumsuz” ve “fayda getirmeyen” varlıklar olarak görülmeye başlandığını belirtmiştir. Engelliliğin toplumsal boyutu hâlâ anlaşılammıştır ve engelli kişiler çoğu kez soyutlanmaktadır. Toplumsal, siyasal ve ekonomik dışlama hâlâ ısrarla sürdürülmektedir (MDAA, 2004 ).

Karşılaştırmaya dayalı yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde engellilere yönelik olumlu tutumlar, geçiş döneminde ve gelişmekte olan ülkelere oranla daha fazla gözlenmektedir (Özyürek, 2006).

### **2.5.1.1. Batı Toplumlarında Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Tarihsel Süreci**

Seyyar'ın (1997) belirttiğine göre Ortaçağlarda hekimce mahiyeti bilinmeyen akıl ve ruh hastalıkları, zihinsel ve ruhsal yönden özürlü doğan veya daha sonraki dönemlerde izahı zor olan bu gibi hastalıklara yakalanıp, özürlü duruma gelen insanlar majik (sihirli) ve doğüstü güçlerin(cin, şeytan) etkisi altında oldukları varsayımı ile, "cadı" muamelesi görürlerdi. Zamanla engizisyon mahkemelerinin kurulmasıyla, "cadı"ların yargılanmasına müsaade edilmiş ve bakıma muhtaç kişiler, öldürülmemeleri durumunda özürsüzlüklerinden dolayı işkence görmüşlerdir. Farklı gelişenlerin işkencelere maruz kalıp, diri diri yakılmaları, farklı gerekçe ve metotlarla Hitler Almanyası'nda da görülmüştür. Temerküz denilen kamplarında sadece Yahudiler değil, Hitler'in sağlıklı nesil oluşturma hayaline ters düşen, Alman ırkına mensup farklı gelişenlerde önce hekimler tarafından kobay olarak kullanılmış ve ardından topluca zehirlendikten sonra yakılmışlardır.

Yakın zamanda da, batıda bazı olumlu gelişmeler görülmekle birlikte farklı gelişen insanlara yönelik reddedici tutumlar süregelmektedir. Bunlardan en önemlisi her birey gibi farklı gelişenlerin de temel haklardan sayılan yaşama hakkının, değişik felsefî ve tıbbî gerekçelerle tartışma konusu hâline getirilmesidir. Bu görüşlerin öncülüğünü Avustralyalı tıp etikçisi *Peter Singer* yapmaktadır. *Singer*, göre, ağır derecede bakıma muhtaç özürlü insanlar, genelde şahsiyetten ve haysiyetten uzak bir hayat yaşamaktadır, dolayısıyla yaşama hakkından da mahrum edilmelidirler. Bütün hizmetlerin, öncelikli olarak sağlıklı nesillere götürülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin 1994 tarihli Bio-Etik tasarısı tıp dalındaki bilimsel araştırma zaruretinin önemini vurgulayarak, özürlülerin üzerinde tıbbî deneylerin yapılmasını, muhatap ve yakınları tasvip etmeseler dahi, öngörmektedir (Akt. Seyyar, 1999).

### **2.5.1.2. Ülkemizde Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Tarihsel Süreci**

Geçmişte ve günümüzde Türk toplumunda farklı gelişenlere karşı yaklaşım, toplumdaki bireyler ve değişik gruplar arasında çok büyük ölçüde farklılık göstermiştir.

Batının fakirlik ve cehalet içinde olduğu Ortaçağ Döneminde, Seyyar'a (1999) göre gerek Türk örf ve adetlerin, gerekse insanı yaratılmış olarak gören İslam inancı vecibelerinin etkisi ile bakıma muhtaçlar ve farklı gelişenler hemen her dönemde gözetilmiştir. Ayrıca bakım hizmetleri daha çok evde yapılmış olmasına rağmen eski Türklerin, Orta Asya'da buldukları dönemden başlayarak, şifa yurtları ile bakıma muhtaçlara yönelik sosyal binalar tesis ettikleri, bunların idamesi için de vakıflar kurdukları bilinmektedir.

12. ve 13. yüzyılda Selçuklu döneminde, bimaristan veya darüşşifa adı altında Anadolu'da yüzlerce hastane ve(ya) rehabilitasyon merkezi kurulmuştur. Hasta-özürlü rehabilitasyon ve bakım hizmetleri yönünden bimaristanlar, tıp ve psikiyatri tarihinde önemli bir yer almaktadır. Çünkü, bimaristanlar, kendi bünyelerinde “miskinler tekkesi” ünitelerine de sahiptiler. Buralarda özellikle bakıma muhtaç akıl hastaları ile meşgul olunmakta ve kendilerine özel müzik tedavisi de uygulanmaktaydı (Seyyar, 1999).

Osmanlı Devletinin sonlarına doğru yaşlılara ve bakıma muhtaçlara kurumsal (yataklı) bakım hizmetleri vermek amacıyla kurulan en son bakım yurdu, İstanbul'da II. Sultan Abdülhamit Han tarafından 1895 yılında kurulan Darülaceze (Düşkünler Evi) 'dir. Burada, kadın-erkek ayrımı yapılmadan her kesimden,

sebebi ne olursa olsun, sürekli olarak bakıma muhtaç hâle gelmiş insanların, din ve mezhep farkı gözetilmeksizin uzman bakıcı kadro tarafından bakılmıştır. 17. ve özellikle 18. yüzyılın sonlarında Osmanlı İmparatorluğunun duraklama devresinden itibaren sağlık ve bakım hizmetlerinde yenileşmeye gidilememiş, çöküşü ile beraber, sosyo-ekonomik gerileme sebebiyle sağlık ve bakım hizmetleri de yetersiz hâle gelmiştir.

Türk devletlerinde sosyal hizmetler politikası açısından bütün bu olumlu faaliyetlerin yanında günlük yaşamda engellilik genellikle insanların ve ailelerin konuşabileceği bir şey olarak görülmezdi. Aileler, akrabalarını iyileşmesi ve tedavi edilmesi için daha çok bir din adamına götürürdü. Dini liderler, daha birçok resmi hizmetten yardım istemeye yanaşmayabilecek olan duygusal ve psikolojik rahatsızlıkları bulunan kişilerin yaşamlarında da bir rol oynamışlardır ve oynamayı sürdürmektedir. Ana babalar zaman zaman birbirlerini engelliliğe neden olmakla suçluyor ve aileler engelliliği yaşamlarının bir parçası olarak kabul etmekte zorlanıyordu. Bunun sonuçlarından biri, engellilerin, özellikle daha karmaşık destek gereksinimleri olanlarının, çeşitli kurumlara yatırılması oluyordu (MDAA, 2004) .

Tarihte farklı gelişenlere karşı yapılan bütün bu destek ve yardımların kökenine baktığımızda, daha çok acıma; aciz, zayıf ve savunmasız görme; dini açıdan sevap alma, dini vecibeleri yerine getirmiş olma ve zekat vb gibi tutumlarla bütün bu desteklerin yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılanların faydalı çalışmalar olduğunu kabul etmek ile birlikte, hakim olan tutumun bu araştırmada kullanılan “Kabul edici tutum” kavramının tanımı ile örtüşmediği dikkat çekmektedir. Günümüzde de geçmişte varolan bu tutumlar kendini korumuştur.

Geçmişte olduğu gibi yakın zamanlarda da kimi aileler engelliliği olan aile üyelerinin bakımını kendileri üstleniyor ve bu kişiye sevgi ve sevecenlikle davranırken kimi ailelerin de, engellilikten utandığı, ve bu durumdaki aile bireylerinin toplumdan gizlendiği görülmektedir (MDAA, 2004).

Günümüzde farklı gelişmelere yönelik yaklaşımlarımız, köyde ve kentte farklılaşabilmektedir. Kırsal kesimde daha fazla gayri resmi toplumsal destek vardır; bu durumda, engellilerin, özellikle zihinsel engellilerin, topluma katkıda bulunması daha kolaydır. Kentte ise insanlar çoğunlukla komşularını ve bölgelerindeki toplumu tanımadıkları, kent yaşamı, bu tür ilişkilere zaman tanımayacak şekilde çok daha hızlı olduğu için kentlerde bunu yapmak çok daha güçtür (MDAA, 2004).

Tüm bu bahsedilen bakım ve koruma gayretlerine rağmen dış görünüş güçlü bir şekilde iyileşmiş olsa da, farklı gelişmeler toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak Türk toplumundan yine de dışlanmışlardır (MDAA, 2004 )

Son dönemde farklı gelişmelere karşı duyarlılık ve tutumumuzda, daha fazla uluslararası ilişki, internet ve basın nedeniyle önemli değişiklikler olmuştur. Siyasal açıdan, uluslararası engelliler toplumundaki daha büyük duyarlılık, Türkiye'nin, engellilerin haklarını geliştirmek ve hizmet sistemini genişletmek için yasalarını değiştirmesi üzerinde etkili olmuştur. Avrupa Birliği'ne girmek için süregelen çabalarımız da önemli bir rol oynamıştır.1994 yılında, engelliler için belirli standartları saptamak üzere Türk Parlamentosu, BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kuralları'nı kabul etmiştir.

Ayrıca toplumsal olarak varolan tutumların ve yapılan hizmetlerin yeniden gözden geçirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesi adına yaşanan bazı doğal felaketlerin, faciaların ve savaşların de etkisi büyük olmuştur. Marmara Bölgesi'nde 1997 yılında meydana gelen iki yıkıcı deprem, birçok kişinin, kalıcı engellilikle yaralanmasına neden oldu. Engellilik toplumda daha fazla görülür hale geldi. Engelliler için yeni serviler ve merkezler açıldı. 2000 yılında, Uluslararası Engelliler Türkiye Programı, Marmara depremlerinin kurbanları da dahil olmak üzere engelliler için destek programını başlattı. Yerel kuruluşlarla birlikte, depremlerin sakatlanan kurbanlarının tedavi ve rehabilitasyonu için bölgede merkezler kurdu ve destekledi. Özellikle birinci ve ikinci dünya savaşı sonrası farklı gelişen nüfusun artması, çernobil faciaları gibi durumlar, tüm dünyada

olduğu gibi Türk toplumunda da farklı gelişenlere yönelik insanlığın bulunduğu noktayı ve tutumlarını sorgulaması adına etkide bulunmuş olabilir.

2000 yılında yeni bir yaklaşımla, toplum temelli rehabilitasyon uygulamaya koyuldu. Bu, insanlarla, aileleriyle ve kurumlarıyla ilişki kurma yoluyla toplumun engellilere karşı duyarlılığını ve tavrını değiştirmiştir. Bu yaklaşım, engellilere fırsat eşitliği sağlamaya, toplumla bütünleşmelerine, onlara daha fazla özerklik vermeye ve toplumda duyarlılık ve anlayışı oluşturmaya abaladıştır.

### **2.5.2. Farklı Gelişenlere Yönelik Tutumların Oluşumunu ve Değişmesini Etkileyen Etmenler**

Özürlü; "normal bir kişinin kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendisine yapması gereken işleri, bedensel veya ruhsal yeteneklerindeki kalıtımsal ya da sonradan olma herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar" olarak tanımlanmıştır. Bireyin fiziksel işlevlerindeki bozukluk ve bunların hareket yeteneğinde yarattığı eksiklik ve güçlük, onu toplumun diğer bireylerinden farklı kılar. Bu farklılık engellilerin yaşadığı ayrımcılığın da asıl nedenidir. Bilindiği gibi her türlü ayrımcılığın temelinde farklı olmak, yani "alışılmamış özelliklere" sahip olmak vardır. Toplumsal destek sistemlerinin yetersizliği, toplumun dışlayıcı tutum ve davranışları da engelli bireyin topluma eşit bireyler olarak katılmasını önler.

Azınlık kümelerine ve engellilere yönelik olumsuz tutumların ilk kaynağının ana babalar olduğuna ilişkin çalışmalar vardır. Çocukların yetersizlikten etkilenen çocukları kabul edilebilir bulmamayı ana babalarından öğrenmeleri yetersizliği olan çocukların yanına gitmemeleri, oynamamaları ve uzak durmaları şeklindeki önerileriyle başlar ve sonra okulda ğretmen ve arkadaşlarının düşünce ve davranışlarının etkisiyle sürer (zyrek, 2006).

Araştırmacılar yetersizlikten etkilenen çocukları farklı olarak algılamayı beş yaşında ve sonrasında başladıklarını belirtmişlerdir. Beş yaşına kadar çocuklar

yetersizlikten etkilenen çocukları farklı görmezken, beş yaşından sonra yetersizlikleri kabul edilebilir bulmamayı öğrenirler. Yetersizliği olan kişilere yönelik tutumlar ilkokuldan itibaren olumsuzdur Eğitim seviyesini yükselmesi, bayan ya da erkek olma tutumların farklı olmasına yol açmamaktadır. Bazı araştırmalarda ise kızların erkeklere kıyasla farklı gelişenlere yönelik daha kabul edici tutumlara sahip olduğu belirtilmektedir. Farklı gelişenlerin, yetersizlikten etkilenme derecesi arttığında kabul edilme düzeyinde azalma ve olumsuz tutumlarda artma gözlenmiştir (Özyürek 2006).

Roessler ve Bolton (1978) medyada sürekli olarak fiziksel bütünlük, güzel vücuda sahip olma, fiziksel görünüm, sağlıklı olma, atletik yetenek vb. gibi unsurların vurgulanmasının; Safilios-Rothschild (1970) da kişisel başarıya, rekabete, kâr getiren işlere aşırı önem verilmesinin özürüllüğe karşı olumsuz tutumun oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir (Akt. Panol& McBride).

Farklı gelişenlerle ilgili çeşitli sayılılar onlara yönelik tutumları etkilemiştir. Örneğin farklı gelişenlerin eğitimleri ile ilgili düzenlemeler yapılırken öğrencilerin yetersizliklerinin onların tüm davranışlarını etkilediği düşünülmüştür. Özel eğitim okullarının açılmasının nedeni de normal sınıflarda eğitim alamayacağı düşüncesi ile böyle bir sınıflandırmaya gidilmesidir. Ayrıca, yetersizliğin farklı gelişenlerin duygusal yaşamlarını etkilediği düşüncesi ile onlara farklı davranılmıştır (Özyürek, 2006).

Kitle iletişim araçları, özürüllere karşı oluşan tutumlara olumlu ya da olumsuz katkılar sağlayabilmektedir. Özellikle, farklı gelişen nüfusun etiketlenmesinde etkili olabilmektedir. Medyadaki olumsuz özürülü imajının geçmişine bakıldığında, Nelson (1994) film ve televizyon endüstrisinde belli başlı yedi özürülü kalıp yargısı (sterotipi) olduğunu belirlemiştir. Bu filmlerde özürülü bireyler genellikle acınacak, kötü, cesetten farksız, uyumsuz, etrafındaki kişiler için bir yük, ya da başarısız kişiler olarak gösterilmektedir (Akt. Panol& McBride). Fakat son zamanlarda

gösterime giren Eve Dönüş (Coming Home), Başka Tanrının Çocukları (Children of a Lesser God), Sol Ayağım (My Left Food), Forest Gump, Benim Adım Sam (Benim Adım Sam), Mask (Maske) gibi popüler filmler farklı gelişen bireylerinde tıpkı normal gelişenler gibi kişiliği, hayalleri ve yeteneği olan bireyler olduğu gösterilmiştir.

Farklı gelişenlere yönelik tutumların değişmesinde inançların oluşmasına neden olan bilgilerin anlaşılıp, yerine geçerli bilgilerle bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Duygu boyutunun değişmesi için ise olumlu yaşantılara dayalı etkileşimlerin olması gerekir (Özyürek, 2006). Seaton (1982), deneysel çalışmada bilgi düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiş ve bilgi düzeyinin tutumlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Akt. Panol& McBride).

Favazza & Odom (1997) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada iletişimin, kitapların ve sınıf içi tartışmaların engelli bireylere olan tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Olumlu tutumların gelişmesinde pozitif etkisi olduğunu görmüşlerdir.

Bunun dışında, farklı gelişen bireyleri doğru olarak betimleyen kitle iletişim araçlarının farklı gelişime karşı bilgilendirici ve olumlu tutum oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Byrd , 1989).

### **2.5.3. Farklı Gelişenlere Yönelik Değişen Tutumların Sürekliliği**

Yetmişli yılların başında okul başarımları düşük olan ve kabul düzeyleri düşük düzeyde olan öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmeleri sağlanmıştır. Ancak kabul edilmenin sağlandığı uygulamaya son verildikten sonra, öğrencilerin düşük başarımlı olan akranlarını kabulleri ancak dört ile altı hafta arasında sürecini bulmuşlardır. Yine, yetmişli yılların başında yapılan bir çalışmada zihin engelli çocukların akranları normal olan çocuklar tarafından sosyal kabulleri sağlanan

uygulamalara son verildikten dört altı hafta sonrasında engelli olmayan öğrencilerin zihin engellileri kabulleri başlangıçtaki düzeyine döndüğünü gözlemişlerdir. Yetmişli yılların sonunda kaynaştırılmış zihin yetersizliğinden etkilenen çocukların sınıfta sosyal kabulleri yükseltilmiştir, ancak sosyal kabullerini yükseltmeleri için yer verilen uygulamalara son verildikten sonra, zihin engellilerin sosyal kabulleri iki ile dört hafta sonrasında eski durumuna dönmüştür (Özyürek, 2006).

Tutumların değişmesi ve kalıcı hale gelebilmesi için yapılan bilgilendirme ve etkileşim çalışmalarının devamlılık göstermesi önemlidir.

## **2.6. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL KULÜPLER**

Sosyal Kulüpler, okullarda öğrencilerin ders programlarının yanında kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmalarına yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla öğretmen rehberliğinde oluşturduğu gruplardır (Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2005).

İlk kez 1929 yılında "İlk Mektepler Talimatnamesi"nde Terbiye ve Tedris adı ile yer verilen sosyal kulüplerle ilgili son düzenleme " Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği" olarak 12 Ocak 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır (MEB, 2005; Karşı, 2006).

### **2.6.1. Sosyal Kulüplerin Amaçları**

Sosyal kulüplerin genel amacı öğrencilerin gerek derslerde ve gerekse okulun genel yaşamı içinde kişisel gelişmelerine olanak sağlamak, insan ilişkilerinde ve çeşitli konularda beceriler kazandırmak, yurtseverlik ve yardımseverlik duygularını geliştirmek, boş zamanlarını iyi kullanmalarına yardımcı olmak: milli, toplumsal ve

demokratik yaşamın kurallarına ve ekonomik düzenin gerektirdiği işbölümüne ve birlikte çalışmaya alışmaktır. Sosyal kulüp faaliyetlerinin öğrencilere kazandırması beklenen ilgi, yetenek, beceri ve davranışlar “özel amaçlar” olarak aşağıda belirtilmiştir:

1. Başkaları ile işbirliği yapma,
2. Başkalarını dikkatle dinleyebilme,
3. Kendi görüşlerinin başkalarına etkili bir şekilde anlatabilme,
4. Kişisel girişimlerde bulunabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme,
5. Grupça verilen görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme,
6. Grubuna karşı sorumluluk duyabilme,
7. Grubun çoğunluğun kararlarına saygı gösterebilme,
8. Farklı görüş ve anlayışları hoşgörülle karşılayabilme,
9. Kendi başına ve planlı olarak çalışabilme,
10. Sosyal ilişkilerinde anlayışlı, saygılı ve ölçülü olabilme,
11. Yeni durum ve ortamlara uygun hareket edebilme,
12. Başkalarına ve kendilerine güvenebilme,
13. Kendini anlayabilme ve kabul edebilme,
14. Kendi yeteneklerini tanıyabilme, onları geliştirici yönde çalışabilme,
15. Çevre problemleriyle ilgilenebilme,
16. Kişisel ve grup halinde çevre problemlerini çözücü nitelikte projeler geliştirme, yürütme ve bu türlü projelere katılabilme” (Özgüven, 1999).

### **2.6.2. Sosyal Kulüplerin İlkeleri**

Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir (MEB, 2005). Bu ilkeler doğrultusunda;

a) İlköğretim ve orta öğretimde öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarının, öğrencilerin gelişim seviyesine göre belirlenmesine,

b) Çevresine duyarlı ve liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştirmelerine, ilgi ve istidatlarını geliştirmelerine,

c) Demokratik yurttaşlık bilincini geliştirebilecek eğitim uygulamalarının, hayatın tüm alanlarına yayılarak yapılacak çalışmaların okul içi ve okul dışı etkinlikleri içermesine,

d) Öğrencilerin toplumsal hayata, sorunların çözümüne, yerel düzeyde katılımına ve yöneltici projeler hazırlamaya özendirilmesine,

e) Her bireyin topluma katkı sağlayabileceği göz önüne alınarak tüm etkinliklerde geniş katılımın sağlanmasına,

f) Öğrencilerin yönlendirilmelerine ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesine,

g) Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanması ve yürütülmesinde öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve ihtiyaçları ile çevrenin imkân ve şartlarının göz önünde tutulmasına,

h) Etkinliklerde verimi sağlamak için okul ve halk eğitim merkezlerinde oluşturulan öğrenci kulüpleri arasında ortak çalışmalar yapılmasına ve bunların imkânlarından yararlanılmasına,

ı) Çalışmaların daha çok ders dışı zamanları kapsayacak ve değerlendirecek şekilde planlanıp uygulanabilmesine,

j) Ders programlarının göz önünde bulundurularak desteklenmesine,

k) Yurt içinde veya yurt dışında bulunan okullardaki öğrenciler ile ortak çalışmalar yapmalarına,

l) Engelli öğrencilerin öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarına ilgi ve istekleri doğrultusunda etkin olarak katılabilmeleri için gerekli ortam ve şartların sağlanmasına,

m) Sosyal etkinlik çalışmalarının danışman öğretmenlerin gözetiminde kulüp üyesi öğrencilerle planlanıp yürütülmesine,

n) Çalışmalarda resmî, özel sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasına,

o) Sosyal etkinliklerle öğrencilerin estetik, etik ve duygusal yönden gelişmelerinin sağlanmasına özen gösterilir.

### **2.6.3. Sosyal Kulüplerin Öğrenciler Açısından Önemi**

Sosyal Kulüplerin de dahil olduğu ders dışı sosyal etkinlikler, çocuğa yaşamı olduğu gibi yaşatan ve bir öğretmene birçok faydalı bilgiler veren sahici bir durumdur. Yapararak ve yaşayarak öğrenmeye olanak sağlar ve eğitimle varılmak istenilen yönde bir çalışma ortamı sağlar (Şahin, 1995). Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin kendi etkinliklerini ve özgürlüklerini kullandıkları ve bu yolla yaratıcı enerjilerini ifade olanağı bulduğu bir ifade grubudur. Ders dışı etkinlikler çocuğun benliğinde bulunan çok manevi meziyetlerin belirmesi için bir fırsattır. Bu meziyetler sırasıyla önderlik, teşebbüs gücü, işbirliği zevki, arkadaşlara değer vermek, kendine güven, ne yaptığını iyi bilme gibi özelliklerdir. Program dışı çalışmaları çocuğa yönelik bir rehberlik çalışması niteliğindedirler. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin kendilerini geliştirmek, kendilerini ortaya koymaları için bir fırsatlar kümesidir (Karlı, 2006).

Sosyal kulüp amacına uygun olarak işler ise öğrencilerin “bir gruba ait olma” ihtiyacını doyurur. Kendine güven, emniyet, beğenilme ve onaylanma, takdir ve tasvip duygularını doyurur ve geliştirir. Öğrencilerin sosyal ilişkilerde, etkili davranışlar ve hüneler kazanmalarına, meslek ilgileri geliştirmelerine ve kendilerine yeni ilgi alanları keşfetmelerine yardım eder (Karaküçük, 1995). Derslerinde başarısı düşük olan öğrenciler sosyal kulüp çalışmaları ile başarısını arttırabilirler.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilere demokratik yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları kazandırır. Öğrencilerin demokrasi kavramını anlamalarını, demokratik davranış kazanmalarını sağlayacak en önemli çalışma bu faaliyetlerdir. Öğrenciler, ders dışı sosyal kulüp çalışmalarıyla seçmeyi, seçilmeyi, birlikte iş yapabilmeyi, sorumluluk almayı ve paylaşmayı öğrenir (Şahin, 1995).

İlköğretim Okullarının 1. Kademedeki, sosyal kulüp çalışmalarına, diğer derslere verilen önem kadar önem verilmelidir. Çünkü derslere bağlı olma zorunluluğu yoktur. İş, çalışma yaprak ve yaşayarak öğrenme eğitici çalışmaların özünü teşkil etmesi bakımından, ayrıca eğitimin istediği yönde tabii bir çalışmaya fırsat verir. Bu da eğitici bir değer taşır.

## **2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Ülkemizde, normal gelişen öğrencilerin farklı gelişenlere yönelik tutumlarını belirleme ve kabul edici tutumlarını geliştirmeye yönelik yapılmış araştırmaların bazıları şunlardır:

Turhan (2007), çalışmasını gönüllü olarak katılan 18 normal gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini, kaynaştırma öğrencileri ile yaşanan problemleri belirlemek ve çözümüne yönelik önerilerini almak amacı ile yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunun kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıkları ve kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyeceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin derslerin akışını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını, sınıfın başarı ortalamasını düşürdüklerini ifade edilmişlerdir.

Vuran'ın (2005) kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda eğitim alan, kaynaştırmaya aday gösterilen ve yetersizlik göstermeyen öğrencilerin sosyal konumlarını akran tercihi tekniğini kullanarak incelediği araştırmasına 27'si kaynaştırmaya aday gösterilen 933'ünü yetersizlik göstermeyen 999 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık yarısının “reddedilen” sosyal tercih kategorisinde, “orta” sosyal etki düzeyinde yer aldıkları belirlenmiştir. En çok tercih edilen adaylarda ise, kontrol grubunun birinci, kaynaştırma grubunun ikinci, kaynaştırmaya aday grubun ise son sırada yer aldığı belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hem kaynaştırma öğrencilerinin, hem de kaynaştırmaya aday öğrencilerin yarıdan daha fazlasının akranları tarafından reddedildiğini ve anlamlı şekilde düşük sosyal tercih puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Şahbaz (2003), özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirleyebilmek için yaptığı araştırmasını beş ilköğretim okuluna devam eden yedi erkek ve beş kız olmak üzere toplam 12 zihin engelli öğrenci ile yapmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından ya hiç tercih edilmediğini ya da bir iki kişi tarafından tercih edildiği belirtilmiştir.

Civelek(1990) deneysel nitelikteki çalışmasında hafif derecede zihinsel engelli çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleşme ile bütünleştirme ve bilgilendirmenin etkisini incelemiştir. Araştırmada 4. sınıfa devam eden 107 normal gelişim gösteren çocuklardan bir kontrol, iki deney grubu oluşturmuştur. Deney gruplarından bir tanesinde bütünleştirme, diğerinde bütünleştirme ve bilgilendirme uygulaması yapmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında gruplara Siperstein'in, İnanoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Sosyal Kabul Ölçeği uygulamıştır. Üç özel sınıf öğrencisini bütünleştirme, diğer üç özel sınıf öğrencisini de bütünleştirme ve bilgilendirme gruplarına yerleştirmiştir. Birinci gruptaki normal gelişim gösteren çocuklar bir öğretim dönemi boyunca resim iş ve beden eğitimi derslerini özel sınıf öğrencileriyle birlikte almışlardır. İkinci gruptaki çocuklara buna ek olarak yedi haftalık bilgilendirme programı dahil edilmiştir. Ön

test ve son test puanlarına bakıldığında, yalnızca bütünleşme ve bilgilendirme grubunda anlamlı bir fark bulunmuştur (Civelek, 1990).

Diğer ülkelerde, yapılan araştırmaların bazıları şunlardır:

Humphrey (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, kaynaştırma programlarının yürürlüğe konulmasından sonra normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerinden farklı olan kişileri daha kolay kabul ettikleri, özrü olan arkadaşlarına karşı ilgilerinin arttığı ve onları destekleri görülmüştür.

Serene ve arkadaşları(2005) araştırmasında yetersizlik hakkındaki düşünceler ve tutumlar üzerinde akran-oyuncular (peer-player) gibi katılımların etkisini inceledi. İki gruptan oluşan toplam 13 normal gelişen çocuğun, yaklaşık 20 haftanın üzerinde, hafta içinde açık havada ve kapalı ortamda otistik çocuklarla oynadıkları akran-aracı oyun müdahale programına tabi tuttu. Grubun yarısı (7 akran), otistik çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için eğitim gördü. Araştırmanın sonunda, otistik çocuklarla tecrübeleri boyunca, eğitilmiş ve eğitilmemiş akranların her ikisinde de yetersizliği olan çocuklar hakkındaki kabul edici düşüncelerde önemli bir artış görüldü.

DeWit, Killip, King, McDougall ve Miller (2004) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, 9. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin %61'inin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum içinde buldukları, %21'inin ise olumsuz tutum içinde buldukları görülmüştür. Ayrıca, araştırmada, öğrenci tutumlarını etkileyen iki temel özellik üzerinde durulmuştur. Bunlar, kişisel özellikler ve çevresel özelliklerdir. Kişisel özellikler boyutunda öğrencilerin cinsiyet ve yaşları üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Daha küçük sınıflardaki öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Çevresel özellikler

boyutunda ise, ailelerin olumlu tutumlarının çocuklarının bakış açılarını da etkilediği ortaya çıkmıştır.

Nowicki ve Sandieson (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, fiziksel özrü bulunan kaynaştırma öğrencilerinin zihinsel yetersizliği bulunanlara kıyasla sınıf arkadaşları tarafından daha kolay kabul edildiği görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha ılımlı tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

Garfinkle ve Schwartz (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulanan bir sınıf ortamında öğrencilerin sosyal etkinlik ya da serbest zaman etkinliklerinde daha olumlu akran iletişimi kurdukları görülmüştür. Ayrıca, akranlar arasındaki yakınlık ve sosyal etkileşim sayısında da artış görülmüştür.

Baumunger & Kasari (2000) yaptıkları çalışmalarda normal gelişen çocukların tutumlarının değişmesinde, farklı gelişen çocuklarla sadece etkileşimde olmanın yeterli olmadığını göstermiştir.

Cook & Semmel (1999), normal gelişen çocukların, engelli akranlarıyla ortak yönlerinin fark edilmesinin onları kabul etmedeki tutumlarını etkilediğini savunmuşlardır.

Favazza ve Odom (1997) anaokulu çocuklarının engelli insanlara karşı kabul edici tutumlarını arttırmak için yüksek etkileşimin etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 46 anaokulu öğrencilerinin üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup, engelliler ile 65 ay devam eden bir program da direkt yoğun etkileşim içinde, ikinci grup dolaylı olarak etkileşim içinde olmuşlardır ve üçüncü grup hiç ilişki kurmamıştır. Ön testte bütün katılımcıların engelli insanları kabulü düşük seviyede iken son testte sadece engellilerle doğrudan yoğun etkileşim içindeki grubun kabul etme seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışma, engellilere karşı kabulü arttırmada

doğrudan yoğun etkileşimin uygulandığı programların etkili olduğunu göstermiştir.

Favazza & Odom (1997) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada iletişimin, kitapların ve sınıf içi tartışmaların engelli bireylere olan tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Olumlu tutumların gelişmesinde pozitif etkisi olduğunu görmüşlerdir.

Voeltz, ileri derecede engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmanın, normal öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan normal öğrencilerin, hiçbir etkileşimde bulunmayan öğrencilere kıyasla engellilere karşı daha olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermiştir (Kırcaali-İftar, 1992).

Fox'un, (1989) yaptığı bir araştırmada, bir grup özürlü çocuk, benzer ilgileri olan, özürsüz yaşlılarıyla başka bir grup özürlü çocuk da ortak akademik çalışma grubunda normal yaşlılarıyla bütünleştirilmiştir. Araştırma sonunda birinci grupta bulunan özürlü çocuklar, uygulama öncesine oranla daha fazla sosyal kabul görmüşlerdir. İkinci gruptaki çocukların sosyal kabul görmeleri araştırma öncesinde ve sonrasında değişmemiştir.

Jenkins, Odom ve Speltz'in (1989) araştırmalarında, kaynaştırma ve ayrı sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimlerini eğitim ortamlarının ve oyun faktörlerinin nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularında, kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, özel sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerden daha fazla akranları tarafından kabul edildikleri dolayısıyla da akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimde buldukları belirtilmektedir.

Acton and Zarbatany (1988), özürlü çocuklarla normalleri, iyi organize edilmiş ortaklaşa oynanan oyunlarda bir araya getiren bir araştırmanın sonunda özürlü

çocukların sosyal kabullerinin yükseldiği, olumsuz yüklemelere daha az hedef oldukları gözlenmiştir (Akt. Civelek, 1990).

Bak ve Gary (1987) tarafından yürütülen ve planlı, bütünleştirilmiş oyun etkinliklerinin eğitilebilir zihinsel engelli çocukların normal akranları tarafından kabulleri üzerine etkisini araştıran çalışmanın sonucunda; daha önce reddedildikleri halde oyunlar sonunda iyi performans göstererek başarılı olan özürlü çocukların eş olarak seçildiği, iyi performans gösteremeyen, başarılı olamayan özürlü çocukların ise nadiren eş olarak seçildiği görülmüştür.

Johnson and Johnson, (1986) bütünleştirilmiş boş zaman faaliyetleri ve işbirliğine dayalı eğitim ile sosyal kabul ilişkisini araştırmış ve bu tür etkinliklerin, zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde olumlu sonuçlar yaratacağı görüşüne varılmıştır.

Custer ve Osguthorpe (1983) araştırmalarında, 15 hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciye ve 15 normal gelişim gösteren öğrenciye akran öğretimi kullanarak çeşitli beceriler öğretmişlerdir. Öğretim öncesinde öğrenciler öğle yemeği aralarında yaklaşık 45 dakika gözlenmişlerdir. Normal gelişim gösteren akranlar, özel gereksinimli akranlarına haftada dört gün olmak üzere toplam gün öğretim yapmışlardır. Öğretimden sekiz hafta sonra öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin % 5'den % 46'ya yükseldiği, akranların % 96'sının da özel gereksinimli öğrencilerle arkadaşlık yapmaktan hoşlandıkları belirtilmiştir.

Fenrick-Petersen (1984)'in yaptıkları araştırmalar, özürlü çocuklarla normal çocukların etkileşimlerini arttırmanın, özürülülerin sosyal kabulleri konusunda olumlu sonuçlar vermesiyle noktalanmıştır. (Akt. Civelek, 1990 ).

Madden-Stavin (1983), işbirliğine dayalı eğitimin (Cooperative Learning) bütünleştirilmiş özürlü çocukların sosyal kabul görmeleri üzerindeki etkilerini araştırmış ve bu tür öğretim-eğitim etkinliklerinin sosyal kabul konusunda olumlu sonuçlar sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Voettz (1980), İlköğretim 4-6. sınıflarda engelli bireylerle doğrudan ve dolaylı yoldan iletişim kuran çocukların tutumlarını araştırmıştır. Bu amaçla 3 grup çocuğa 10 haftalık pozitif tutum geliştirme programı uygulamıştır. Bu üç grup engelli çocuklarla iletişimlerine göre hiç iletişim kurmayan grup, az iletişim kuran grup, yoğun iletişim kuran grup olarak ayrılmıştır. Araştırma sonucunda çok iletişimi olan çocukların bu programda daha fazla pozitif tutum geliştirdiği gözlenmiştir.

Aloia-Beaver and Pettus (1978) programlı bir etkileşim uygulamasının, zihinsel engellilerin sosyal kabulleri üzerindeki olası etkilerini araştırmış ve iyi organize edilip planlanmış bir etkileşim sürecinin bu konuda yararlı olabileceği sonucuna varmışlardır.

Ballard, Corman, Gottlieb ve Kaufman (1977), öğrencilerin sosyal kabullerini geliştirmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanarak öğrencilere slayt planlama, hazırlama ve sunma becerilerini öğretmişlerdir. Araştırmaya 8-11 yaşlarında 37 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 25'i deney grubunda, 12'si kontrol grubunda yer almıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sosyal kabulleri sosyometrik testlerle değerlendirilmiştir. Uygulama iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, haftada beş gün, 45'er dakika olmak üzere üç haftalık bir sürede öğrenciler çoklu medya projelerinin planlanmasını ve hazırlanmasını gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında sınıflarını hazırlamaları ve sunmaları için iki haftalık bir ara verilmiştir. İkinci aşamada, farklı grup üyeleriyle yeni grup etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu aşama üç hafta sürmüştür. Öğrencilere projelerini planlanmaları ve üretmeleri için 12 gün, hazırladıkları projelerini sunmaları için de üç gün verilmiştir. Elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinde bir gelişme olduğunu ancak, sosyal retlerinde bir azalma olmadığını göstermiştir.

Mc Daniel, 1970 yılında yaptığı araştırmada 32 E.Z.Ö. çocuğun 16'sını basketbol ve diğer oyun etkinliklerinde 6 hafta süreyle normal yaşlılarıyla bütünleştirmiştir. Diğer 16 E.Z.Ö. çocuk kontrol grubu olarak, hiçbir özel uygulamaya alınmamıştır. Araştırma sonunda;

- a. Deney grubundaki E.Z.Ö.Ç. uygulama öncesine oranla normal yaşlıları tarafından oyunlarda daha çok eş olarak seçilmişlerdir. Ayrıca gördükleri red düzeyinde de anlamlı azalmalar görülmüştür
- b. Kontrol grubundaki E.Z.Ö.Ç.'a yönelik red davranışları deney grubuna oranla, uygulama öncesinde daha düşük iken uygulama sonrasında daha yüksek durumda kalmıştır( Akt. Civelek, 1990).

Yetmişli yıllarda yapılan bir çalışmada ilköğretim birinci kademesinin son sınıflarına öğretim yılının başında ortopedik yetersizliği olan öğrenciler yerleştirilmiştir. Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler bu sınıflara yerleştirilmeden önce beşinci sınıfa devam eden 152 öğrencinin ortopedik yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri algılamaları değerlendirilmiştir. Öğretim yılı sonunda aynı öğrencilere aynı ölçü aracı tekrar uygulanmıştır. Yetersizlikten etkilenmemiş öğrencilerin ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla etkilenmemiş çocukların aynı sınıfta eğitim görmeleri, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik tutumların olumlu doğrultuda değiştiğine işaret etmiştir (Akt. Özyürek, 2006).

Welch (1966) iki grup E.Z.Ö.Ç.'dan bir grubunu normal yaşlılarıyla kısmen bütünleştirme sürecine almıştır. İkinci grup, kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu özürlü çocukların, kontrol grubu özürlü çocuklara oranla normallerle daha çok etkileşimde buldukları, bunun da onların sosyal kabullerini kolaylaştıracağı sonucuna varılmıştır (Akt. Civelek, 1990).

Atmışlı yılların sonlarına doğru, bir çalışmada 28 kız lise öğrencisinin çift yetersizlikten etkilenmiş kör-sağirlara yönelik tutum ölçeğindeki tutum puanlarına göre her grupta 14 öğrenci olacak şekilde yüksek puanlı ve düşük puanlı olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır. Öğrencilere birer saatlik altı kez kör-sağır olmayla ilgili bilgi vermiş ve kör-sağır çocuklarla etkileşimde bulunmaları sağlanmıştır. Başlangıçta tutum puanları düşük, tutumları olumsuz olan kız öğrencilerin tutumları, kör-sağır olma ile ilgili bilgilendirme ve onlarla etkileşimde bulunmanın

etkisiyle tutumları, son ölçümlerde, olumlu yönde değişmiştir. Başlangıçta tutum puanları yüksek olan öğrencilerin bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın sonucunda yüksek olmuştur. Başlangıçta tutumları olumlu olan kız öğrencilerin tutumları olumlu olmaya devam etmiştir (Akt. Özyürek, 2006).

Civelek'in aktardığına göre, 1950'lerden itibaren başlayan farklı gelişmelere yönelik kabul edici tutumlar oluşturup geliştirme çalışmalar, 1980'lere kadar hep aynı sonuçları vermiştir. Normal sınıflara yerleştirilen E.Z.Ö.Ç normal yaşlıları tarafından dışlanmakta hatta aktif biçimde reddedilmektedirler. Ancak, yine aynı araştırmalarda, özel sınıflara devam eden çocukların damgalandıkları, bunun sonunda düşük benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir. Yine bu çocukların düşük beklenti düzeylerine sahip oldukları, sosyal model açısından şanssız oldukları sonuçlarına varılmıştır (Civelek, 1990).

Yapılan bir araştırmada yaşları iki altı arasında olan 230 çocuğa ortopedik yetersizliği olan bir çocuğun resmi gösterilmiş ve "onunla oynar mısın?" sorusu yöneltilmiştir. Çocuklardan yaşları beş ve altı olanlar ortopedik engelli çocukla oynamayı yaşları iki dört arasında olan çocuklara göre daha fazla ret ettiklerini bulunmuştur. Engeli olmayan dört yaşına kadar olan çocuklar yetersizlikten etkilenen çocukları baştan çocuk olarak görürken, dört yaşından sonra ailelerinden ve birlikte buldukları diğer kişilerden onların farklı görmeyi öğrenmeye başlamıştır ( Özyürek, 2006 ).

Zihinsel Özürlü çocuklar hakkında olumsuz tutumların değiştirilmesine işbirliğine dayalı sınıf aktiviteleri uygulanan bir başka araştırmada, örneklem alınan çocuklardan deney grubundakiler 8 hafta boyunca zihinsel özürlü yaşlılarıyla bütünleştirme programlarına alınmıştır. Kontrol grubu çocuklarına hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonunda deney grubu çocukları, kontrol grubundakilerle oranla zihinsel özürlü arkadaşlarına daha fazla sosyal kabul göstermişleridir (Akt. Civelek, 1990).

Çocukların yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarını değiştirmek amacıyla yüksek statülü yetersizlikten etkilenen kişilere ilişkin bilgilendirme ve yüksek statülü ve uyumlu kişilerle etkileşimde bulunmanın etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma için yaş ve zeka bölümleri eşleştirilmiş iki üstün zekalı grup oluşturulmuştur. Deney kümesi öğretmenin geliştirdiği özel öğretim programını izlemiştir. Bu özel program yaratıcı Amerikalılara ilişkin özel bir üniteyi içermektedir. Yaratıcı Amerikalılar arasında işitme engelli olarak Thomas Edison çok özürlü Helen Keller, Poliodan bacakları inmeli Franklin Roosevelt yer almıştır. Bu kişiler statüleri yüksek ve uyumlu kişilerdir. Ayrıca, her hafta yaşantılarını gerçekçi bir şekilde paylaşımları için yetersizlikten etkilenmiş kişilerin sınıfına getirilmiştir. Kontrol kümesi özel öğretim programından yararlanmadığı gibi yetersizlikten etkilenmiş kişilerin yaşantılarına ilişkin gerçekçi bir şekilde bilgilendirilmemiştir. Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik tutumlar (YEKYT) skalası deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney öncesinde ve deney sonrasında uygulanmıştır. Ön ve son ölçüm puanlarının karşılaştırılması deney kümesindeki öğrencilerin, yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının olumlu doğrultuda değiştiğini göstermiştir (Akt. Özyürek, 2006).

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, Bağımlı OÇEM de uygulanan YBK, FKTGP'nın normal gelişen çocukların otizmlili çocuklara yönelik tutum gelişimine etkisini saptamaya yönelik bir çalışmadır.

Bu çalışma deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Modelin simgesel ifadesi şöyledir:

$$\begin{array}{ccccc} G_1 & R & O_{1.1} & X_1 & O_{1.2} \\ G_2 & R & O_{2.1} & & O_{2.2} \end{array}$$

Araştırmanın bağımsız değişkeni:

$$X_1: \text{YBK, FKTGP}$$

Bağımlı değişken ise normal gelişen çocukların otistikleri kabul edici tutumlarının düzeyidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, farklı gelişen yakınlarının olmasının, sınıfında farklı gelişen öğrencinin bulunmasının, farklı gelişen ile herhangi bir yaşam deneyimi olmasının tutumlarını etkileyeceği düşünülerek kontrol değişkenleri olarak alınmıştır.

### 3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, bünyesinde Bağımlı OÇEM bulunan ilköğretim okullarındaki tüm normal gelişen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu da İstanbul'un Zeytinburnu İlçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu ile Bakırköy İlçesinde bulunan Osmaniye İlköğretim Okulunun 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfına devam eden, farklı gelişen yakını ve sınıf arkadaşı (sınıfında kaynaştırma öğrencisi) olmayan, farklı gelişen herhangi biri ile yaşam deneyimi bulunmayan 289 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca deney ve kontrol grubu, Ölçek T'nin ön test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki karşılaştırmalarına göre anlamlı farklılık bulunmayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu özelliklerin tutumları etkileyebileceği göz önüne alınarak gruplar, benzer tutuma ve özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmaya çalışılmıştır. 1. ve 2. sınıf öğrencileri okuma-anlama becerileri yönünden ölçekleri yanıtlamada yeterli düzeyde olmadıkları düşünülerek örneklem grubuna dahil edilmemiştir.

Deney Grubunu oluşturan Atatürk İÖÖ öğrencilerinden 68 kız, 65 erkek olmak üzere toplam 133 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubunu oluşturan Atatürk İÖÖ'nda "YBK" kurulmuştur. Bu kulübe öğrenci seçiminde doğal sürece müdahale edilmemiştir. Deney grubunda araştırmaya katılan 133 öğrenciden 14'ü YBK'nin üyesidir. Bu okulda sadece otizm tanısı almış 10 bağımlı OÇEM öğrencisi ve 1 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Okulda Bağımlı OÇEM 2005 tarihinde eğitime başlamıştır.

Kontrol Grubu'nu oluşturan Osmaniye İÖÖ öğrencilerinden 79 kız, 77 erkek olmak üzere toplam 159 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu okulda sadece otizm tanısı almış 12 bağımlı OÇEM öğrencisi ve 1 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Okulda Bağımlı OÇEM 2000 tarihinde eğitime başlamıştır.

### **3.3. VERİLERİN TOPLANMASI**

#### **3.3.1 Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin kişisel özelliklerini kaydetmek üzere “Kişisel Bilgi Formu” (KBF), öğrencilerin otizmlili arkadaşlarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere “Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği” (Ölçek T) olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

##### **3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Kişisel Bilgi Formunda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin; buldukları kademe (İlköğretim 3, 4, 5. sınıflar 1. kademe ve ilköğretim 6, 7, 8 sınıflar 2. kademe), cinsiyet, farklı gelişen bir yakını olup olmadığı, var ise yakınlık derecesi (Akraba, yakın çevre), sınıfında içinde bulunduğu yılda veya geçmiş yıllarda farklı gelişen arkadaşı olup olmadığı, farklı gelişen biri ile yaşam deneyimi bulunup bulunmadığına dair bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır

Bu form, öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenci Bilgi Formu EK: 1’de yer almaktadır.

##### **3.3.1.2. Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği (Ölçek T)**

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin otistiklere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 40 maddeden oluşan ölçekte (EK: 3) değerlendirme, Likert tipi üçlü derecelendirme biçiminde yapılmıştır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken Evet = 3, Bazen = 2, Hayır = 1 puan; 6. ve 9. maddeler puana dönüştürülürken Evet = 1, Bazen = 2, Hayır = 3 olarak puanlanmıştır. Ölçek düşünce, duygu ve davranış alt boyutundan oluşmaktadır.

Yapılan güvenilirlik analizi çerçevesinde, ifadelerin içsel tutarlılık katsayıları 0.86 bulunmuştur. Birinci faktörün iç tutarlılık alfası 0.87 ikinci faktörün iç tutarlılık

alfası 0.81, üçüncü faktörün iç tutarlılık alfası 0.76, olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ölçme yaptığını göstermektedir.

Ölçek T'nin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili analiz sonuçları EK:2'de yer almaktadır.

### **3.3.2. Program Hazırlama Çalışmaları**

FKTG Programı (EK:3) bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okullarındaki normal gelişen öğrencilerin farklı gelişen öğrenciler hakkında bilgilenme ve etkileşim kurma ihtiyaçlarının keşfedilmesi üzerine oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının farklı gelişen akranlarına karşı takınacakları tutumları da etkilediği görülmüştür. Bu nedenle bilgilenme ve etkileşime dayalı bir tutum geliştirme programının bu sorunu çözebileceği düşünülmüştür. İlköğretim müfredat programının yoğunluğu bu ihtiyacın ders saatleri içinde giderilmesine fırsat vermemesi, teneffüs sürelerinin ise tek başına yetersiz olması nedeniyle programın ne zaman ve nasıl uygulanacağı konusunda farklı bir arayışa gidilmiştir. MEB'in İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği esas alınarak oluşturulmuş olan sosyal kulüp çalışmalarının bu ihtiyacı gidermeye uygun koşullar sağladığı görülmüştür. Çünkü, ders programlarının yanında öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik olarak yapılan bu kulüp çalışmaları genellikle öğrencilerin zevk alarak katıldıkları ve kendilerini geliştirdikleri sosyalleşme ve iletişimin eğlenceli hale geldiği çalışmalardır.

Normal gelişenler ile farklı gelişenlerin birlikte oluşturdukları bir kulüp çalışmasında, normal gelişen öğrenciler hem kendi yeteneklerini zevkli etkinliklerle geliştirebilecek, hem de farklılıkları ve farklı gelişen arkadaşlarını daha yakından tanıyıp onları kulübe üye olmayan diğer arkadaşlarına da tanıtabileceklerdir. Ayrıca kulüp çalışmalarında ilgi alanları önemli bir etmen olduğu için ortak ilgileri olan normal ve farklı gelişen bireyler daha kolay ilişki

geliştirebilirler. Kulüp çalışmaları, farklı gelişen bireyler için de ilgi duydukları, dolayısıyla daha başarılı oldukları yanlarını ortaya çıkarabilmelerine eşsiz fırsatlar sağlayacağından normal gelişen öğrencilerin daha gerçekçi tutumlar geliştirmelerine imkan verecektir.

Programın sosyal kulüp aracılığı ile uygulanabileceğine karar verildikten sonra, Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği incelenmiş, “Engellilerle Dayanışma Kulübü”nün yönetmelikte adı geçen kulüpler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak, adı geçen kulüpteki “Engelli” tanımının “eşitlik” ilkesini zedeleyeceğini ve ayrılıkların oluşmasına zemin yaratacak algılamalara neden olacağı düşünülmüştür. Bunun yerine farklılıkların yaşamın özü olduğunu ve bunlarla bütünleşmeyi çağrıştıracak “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” (YBK) nü kullanmak tercih edilmiştir.

Bu kulüp, Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinin ikinci bölümünde

*“...çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özelliklerine göre (EK-1) de yer verilen öğrenci kulüplerinden gerekli görülenlerine ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda farklı kulüplerin kurulmasına karar verilir.*

...

*c) Millî ve insanî değerleri tanıma ve tanıtma amaçlı öğrenci kulüpleri de kurulabilir. “*

olarak belirtilen hükümlerine dayanılarak oluşturulmuştur.

“Yaşamla Bütünleşme Kulübü” aracılığı ile uygulanacak olan programın öncelikle felsefî temeli oluşturulmuş ve bu felsefeden yola çıkarak öğrencilerin bu bakış açısını kazanmalarını destekleyecek bilgilenme, etkileşim ve bilgilendirme modüllerine yer verilmiştir.

Bilgilenme modülünde tümdengelim metodu uygulanmıştır.



Buna göre, programda normal gelişen öğrencilerin öncelikle “farklılık” kavramı üzerinde düşünmelerini, yaşamda her şeyin farklı olduğunu sezmeleri amaçlanmıştır. Ardından sırası ile her canlının kendisi gibi bir “birey” olduğu ve her bireyin ihtiyaçları olduğu; bu ihtiyaçları gidermek için geliştirilmesi gereken beceriler ve bunun için gerekli organlar olduğu; her becerinin aynı düzeyde yapılmadığı; yeterlilik ve yetersizlik kavramları; kalıcı yetersizlikler ve özellikleri; farklı gelişenler ve otistikler üzerinde durulmuştur.

Tümdengelim metodunun tercih edilmesinin sebebi, normal gelişen öğrencinin; bireyin kendi içinde ve bireyler arasında daima çeşitli farklılıkların ve değişik

yeterlilik düzeylerinin var olduğunu, otistik arkadaşlarının ve kendisinin bu tabloda bulunduğu yeri geniş bir perspektiften görmesini sağlamaktır.

Etkileşim modülünün amacı didaktik bir yapıya girmeden iki grup arasında ortak yaşantı deneyimleri sağlamak ve birbirleri ile ilişki geliştirmeleri için ortam yaratmaktır. Örneğin birlikte bir proje üzerinde çalışma, bir gösteri hazırlama, bir sergi hazırlama, geziler, partiler, kutlamalar,... Etkileşim modülünde otistik öğrenciler ile normal gelişen öğrenciler arasında akran öğretiminden ziyade akran dayanışmasından bahsetmek daha yerinde olacaktır.

Bilgilendirme modülünde, “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” ne üye olan, dolayısı ile bilgilendirme modülüne katılan ve otistik arkadaşları ile yakın etkileşimde bulunma fırsatını daha çok bulan öğrencinin öğrendiklerini ve yaşadığı deneyimleri sınıfındaki veya okulundaki diğer arkadaşlarına aktarması hedeflenmiştir. Bu modülde akran öğretimi söz konusudur. Bu öğrencinin öğrendiği ve yaşadıkları üzerinde daha çok düşünmesini ve bu konuda diğerlerinin de bilgilendirilmesini sağlayacaktır. Bilgilendirmeler öğrencinin tercihinine göre yazılı veya sözlü yollarla grup veya bireysel çalışmalarla olabilir. Bilgilendirmeler kulüp panosu, duvar gazetesi, kulüp dergisi, internet yoluyla veya sınıflarında yapacakları sunumlar, okulda yapacakları gösteriler, sergiler vb. gibi yollarla olabilir.

Programda bu üç modül ve bu modüllerin hedefleri belirlenmiştir. Bilgilendirme modülünün son adımı okulda bulunan özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin farklı gelişim türüne bağlı olarak düzenlenmelidir. Etkileşim ve bilgilendirme modülünün içeriği, -okulun ve öğrencilerin koşullarına uygun olacak şekilde- kulüp öğrencileri ile kulüp rehber öğretmenin ortak kararları ile belirlenmektedir.

### **3.3.3. Uygulama**

**Ön Test Öncesi:** İlk aşamada Deney Grubunun bulunduğu Atatürk İÖO’da, varolan kulüplere “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” de dahil edilmiştir.

Öğrencilerin kulüplere dağılımında sürece hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Doğal süreçte her yıl öğrencilerin kulüplere dağılımı nasıl yapılmış ise araştırmanın yapıldığı yılda aynı yol izlenmiştir. Her sınıfta öğrenciler, ilgi ve isteklerine öncelik verilerek sınıf öğretmenleri tarafından tüm kulüplere dengeli bir şekilde dağıtılmıştır. Bu dağılım sonunda toplam 70 öğrenci “YBK” nin üyesi olmuştur.

**Öntest:** Uygulama sürecinin başlamasından önce, kontrol ve -okullarında kulüplere öğrenci dağılımı yapıldıktan sonra- deney grubu öğrencilerine KBF ve Ölçek T uygulanmıştır. Ön test uygulanmadan önce sınıf öğretmenleri test hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Ön test uygulamasında; veri toplama araçları önce kontrol grubunu oluşturan Osmaniye İÖÖ’nda ve ardından Deney grubunu oluşturan Atatürk İÖÖ’nda, sınıf öğretmenlerinin gözetiminde, önce 3. sınıflardan başlanarak sırası ile 4., 5., 6.,7. ve 8. sınıflara, ders saatlerinde toplu bir şekilde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere, araştırmanın konusu ve amacı hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Araştırmaya gönüllü öğrenciler katılmışlardır. Her iki grupta da çocuklara uygulama öncesinde, veri toplama araçlarını doldururken, takıldıkları yerlerde soru sorabilecekleri belirtilmiş, sorulan sorulara cevap verilmiştir. Zaman sınırlaması olmadığı hatırlatılmış, veri toplama araçlarını rahat bir şekilde doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin araştırmaya şüpheyle bakmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu sayede veri toplama araçlarından daha objektif sonuçlar alındığını farz ediyoruz.

Ön-test uygulaması sonrasında, tüm maddeleri işaretlenmeyen veya okunmadan rastgele işaretlendiği düşünülen formlar geçersiz sayılmıştır. Her bir öğrencinin okul numarası kod numarası olarak düşünülmüştür.

**Programın Uygulanması :** Ön test uygulamasından sonra kontrol grubu olan Osmaniye İÖÖ öğrencileri ile hiçbir çalışma yapılmamıştır. Deney Grubu olan Atatürk İÖÖ’nda 2007-2008 eğitim-öğretim yılında YBK’nde FKGT Programı uygulanmıştır.

FKTG Programı, Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde belirtilen şartlara uygun olarak YBK faaliyeti içinde sürdürülmüştür. Bu süreçte kulübün tüzüğü oluşturulmuş, yönetim ve denetim kurulu oluşturulmuş, kulüp faaliyetleri belirlenmiş, çalışma takvimi oluşturulmuş ve şartlara göre yapılması planlanan faaliyetler öğrenciler tarafından danışman öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Kulübün faaliyetleri “Bilgilenme”, “Bilgilendirme” ve “Etkileşim” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. “Bilgilenme” bölümünde öğrenciler yaptıkları araştırmalar, izledikleri filmler ve danışman öğretmenlerin rehberliğinde yaptıkları sohbetlerle yaşamdaki farklılıklar, yeterlilik, yetersizlik, nedenleri, farklı gelişenler, otizm vb. gibi konularda bilgilenmeye çalışmışlardır. “Etkileşim” bölümünde kulüp öğrencileri otistik arkadaşlarının da bulunduğu etkinliklere katılmışlardır, çeşitli gösteriler düzenlemişlerdir. Etkileşim faaliyetlerinin bazılarında okulun YBK üyesi olmayıp çalışmalara katılmak isteyen öğrencilere de katılım fırsatı verilmiştir. “Bilgilendirme” bölümünde kulüp öğrencileri kulüp dışındaki arkadaşlarını bilgilendirmek amacıyla kulüp panosu oluşturmuş, farklı gelişenleri konu alan filmleri izlemiş/izletmiş, kulüp çalışmalarından oluşan bir bilgilendirme sunumu oluşturup izletmiş, otizmlilerle arkadaşları ile yaptıkları etkinliklerin fotoğraflarını sergilemiş, özel günlerde gösterilere katılarak çalışmalarını paylaşmıştır.

**Son-test :**14-16 Mayıs 2008 yılında Kontrol grubuna , 26-28 Mayıs 2008'de Deney grubuna , ön –test olarak uygulanan “Ölçek T” son-test olarak bir kez daha uygulanmıştır. Son testler ön testte olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin gözetiminde, önce 3. sınıflardan başlanarak sırası ile 4., 5., 6.,7. ve 8. sınıflara, ders saatlerinde toplu bir şekilde sunulmuştur. Testin uygulanmasından önce deneklere ön test uygulaması için eylül ayında geldikleri hatırlatılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında tekrar kısa bilgiler verilmiştir. Son testi ön testi geçerli sayılan öğrenciler yanıtlamıştır. Öğrencilere veri toplama araçlarını doldururken, takıldıkları yerlerde soru sorabilecekleri belirtilmiş, sorulan sorulara cevap verilmiştir. Zaman sınırlaması olmadığı hatırlatılmış, veri toplama araçlarını rahat bir şekilde doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Son test uygulaması sonrasında, tüm maddeleri işaretlenmeyen veya okunmadan rastgele işaretlendiği düşünölen formlar geçersiz sayılmış, ön testleri de araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Son test uygulamasının ardından veri sonuçlarının değerlendirilmesine geçilmiştir.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmıştır. Ardından Ölçek T'nin puanlanması gerçekleştirilmiştir.

Daha sonra elde edilen araştırma verilerinin tümü SPSS 15 (Statistical Package for Social Sciences 15) programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış; .001 düzeyindeki anlamlılık ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımına yer verilmiştir. Diğer bulgular, araştırmanın amaçlarına göre değerlendirilmiştir.

#### 4.1. GUPLARIN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER

Araştırma sürecinde elde edilen Kişisel Bilgi Formu verilerine göre oluşturulan örneklem grubu öğrencilerinin; buldukları kademe (İlköğretim 3, 4, 5. sınıflar 1. ve ilköğretim 6,7,8 sınıflar 2. kademe), cinsiyet ve YBK'ne üye olup olmama değişkenlerine ait dağılımları ile öğrencilere uygulanan Ölçek T'nin toplam ve alt puanlarının;  $\bar{x}$ ,  $s_s$ ,  $SH_x$ , en düşük ve en yüksek puanları değerleri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 1. İlköğretim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

Kademe	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	F	%	f	%
1. Kademe	67	50,4	81	51,9
2. Kademe	66	49,6	75	48,1
<b>Toplam</b>	133	100,0	156	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan Deney grubunun 1. kademesi (İlköğretim 3, 4, 5) 67 (%50,4) öğrenci, 2.kademesi(6, 7, 8) 66 (%49,6) öğrenci olmak üzere toplam 133 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunun 1. kademesi 81 (%51,9) öğrenci, 2.kademesi 75 (%48,1) öğrenci olmak üzere toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

Kademe	Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
1. Kademe	Kız	35	52,2	38	46,9
	Erkek	32	47,8	43	53,1
	<b>Toplam</b>	67	100,0	81	100,0
2. Kademe	Kız	33	50,0	41	54,7
	Erkek	33	50,0	34	45,3
	<b>Toplam</b>	66	100,0	75	100,0
<b>Toplam Kademe</b>	Kız	68	51,1	79	50,6
	Erkek	65	48,9	77	49,4
	<b>Toplam</b>	133	100,0	156	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklemin Deney grubu 1. Kademesi 35 (%52,2)kız, 32 (% 47,8) erkek 2. kademesi 33 (%50,0) kız, 33 (%50,0) erkek olmak üzere 68 (%51,1) kız, 65 (%48,9)erkek toplam 133 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu 1. Kademesi 38 (%46,9) kız, 43 (% 53,1) erkek 2. kademesi 41 (%54,7) kız, 34 (%45,3) erkek olmak üzere 79 (%50,6) kız, 77 (%49,4) erkek toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 3. Okulunda Yaşama Bütünleşme Kulübü(YBK)'ne Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

<b>YBK</b>	<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	14	10,5	-	-
<b>Hayır</b>	119	89,5	156	100,0
<b>Toplam</b>	133	100,0	156	100,0

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 14 (% 10,5)'ünün Yaşama Bütünleşme Kulübü üyesi olduğu, 119 (%89,5)'sinin üyesi olmadığı; Kontrol Grubu öğrencilerinin hiç birinin Yaşama Bütünleşme Kulübüne üye olmadığı görülmektedir.

## 4.2. DENEY GRUBUNDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN ANALİZLER

Bu başlıkta, Deneysel Grubunu oluşturan öğrencilerin Ölçek T'nin toplam ve alt boyut puanlarının ön test ve son testinden aldıkları puanlarını; ilköğretim kademesi, cinsiyet, YBK' ne üye olup olmama değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve bağımlı grup ön test ile son test karşılaştırmalarındaki sonuçları belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Deneysel grubunu oluşturan öğrencilerin, Ölçek T'nin toplam ve alt boyut puanlarının ön test ve son testinden aldıkları puanların buldukları ilköğretim kademesi, cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi; YBK (Yaşama Bütünleşme Kulübü) üyesi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U Testi; Ölçek T'nin toplam ve alt puanlarının ön test ile son testi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ise Bağımlı Grup t Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5. Deneysel Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İlköğretim Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $\bar{x}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ön Test	Faktör-1	1. Kademe	67	20,46	3,41	,417	-,207	131	,836
	(Düşünce Boyutu)	2. Kademe	66	20,59	3,73	,460			
	Faktör-2	1. Kademe	67	24,63	5,27	,643	1,133	131	,259
	(Duygu Boyutu)	2. Kademe	66	23,55	5,74	,706			
	Faktör-3	1. Kademe	67	28,37	5,10	,622	3,358	131	,001
	(Davranış Boyutu)	2. Kademe	66	25,50	4,77	,587			
	Ölçek T	1. Kademe	67	73,46	10,39	1,269	2,025	131	,045
	(Toplam)	2. Kademe	66	69,64	11,39	1,401			

	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Son Test	Faktör-1	1. Kademe	67	23,31	2,53	,309	2,931	131	,004
	(Düşünce Boyutu)	2. Kademe	66	22,05	2,46	,303			
	Faktör-2	1. Kademe	67	29,54	3,46	,422	4,412	131	,000
	(Duygu Boyutu)	2. Kademe	66	26,94	3,33	,410			
	Faktör-3	1. Kademe	67	35,60	7,92	,968	1,396	131	,165
	(Davranış Boyutu)	2. Kademe	66	33,77	7,12	,877			
	Ölçek T	1. Kademe	67	88,45	10,47	1,280	3,175	131	,002
	(Toplam)	2. Kademe	66	82,76	10,19	1,255			

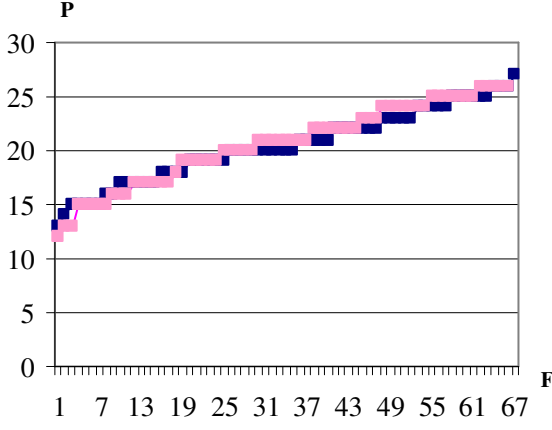
Tablo 5 incelendiğinde görüleceği üzere, Deney Grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin ön test ile son testinde, toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının buldukları ilköğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda:

Ön Testin duyu ve düşünce alt boyutunda, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p > .05$ ). Ön Testin davranış alt boyutu ve ölçek toplamında, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 1. kademenin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p < .05$ ).

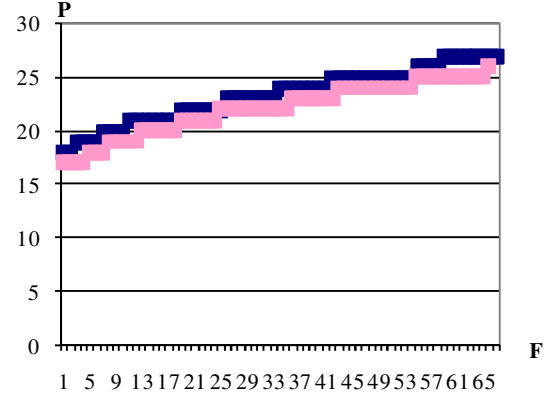
Son testin davranış alt boyutunda, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p > .05$ ). Son testin duyu ve düşünce alt boyutu ile ölçek toplamında, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar 1. kademenin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

## 1. Ölçek T' nin Deney Grubu Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Grafikleri

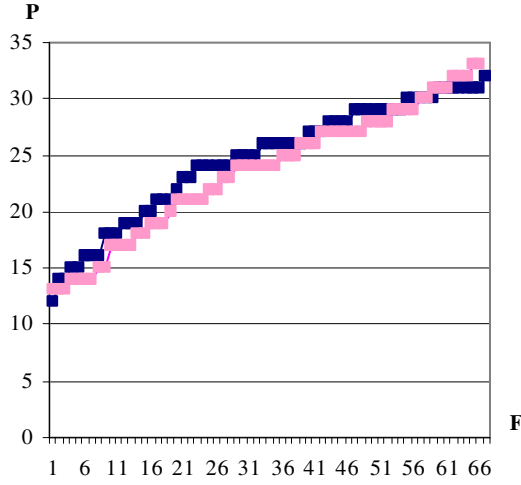
**Grafik 1.1 Düşünce Boyutu Ön Test**



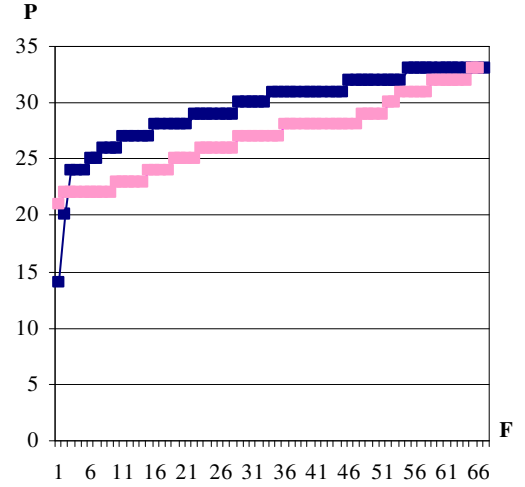
**Grafik 1.2 Düşünce Boyutu Son Test**



**Grafik 1.3 Duygu Boyutu Ön Test**

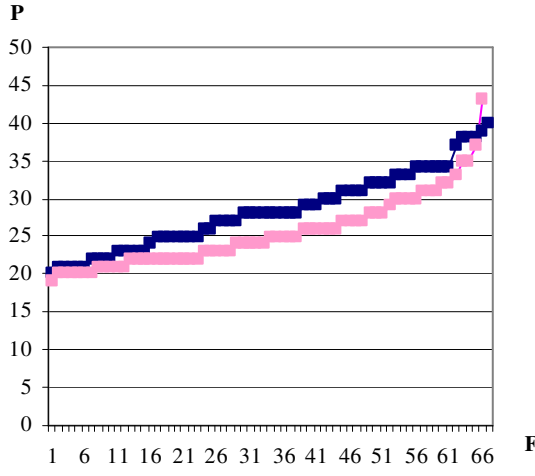


**Grafik1. 4 Duygu Boyutu Son Test**

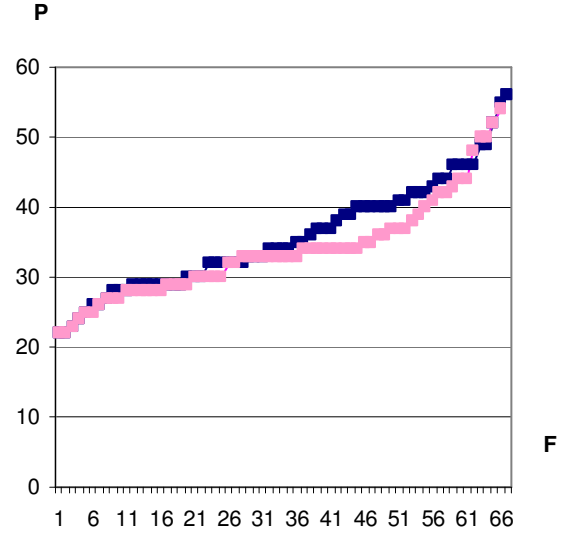


—■— 1. Kademe  
—■— 2. Kademe

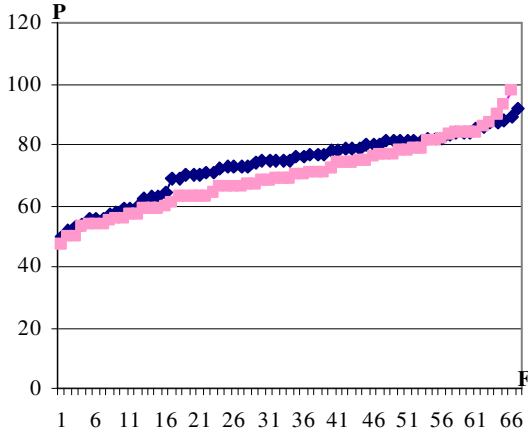
**Grafik 1.5 Davranış Boyutu Ön Testi**



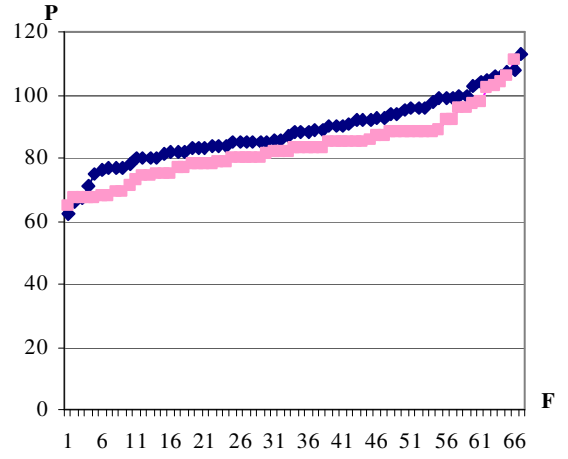
**Grafik 1.6 Davranış Boyutu Son Test**



**Grafik 1.7 Ölçek Toplamı Ön Test**



**Grafik1. 8 Ölçek Toplamı Son Test**



—■— 1. Kademe  
—■— 2. Kademe

**Tablo 6. Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Grup	Test	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	$t$ Testi		
								$t$	Sd	p
1. Kademe	Ön Test	Faktör-1	Kız	35	20,88	3,18	,538	1,062	65	,292
		(Düşünce Boyutu)	Erkek	32	20,00	3,63	,642			
		Faktör-2	Kız	35	24,82	4,30	,727	,326	65	,746
		(Duygu Boyutu)	Erkek	32	24,40	6,21	1,098			
		Faktör-3	Kız	35	29,14	4,79	,810	1,301	65	,198
		(Davranış Boyutu)	Erkek	32	27,53	5,34	,945			
	Ölçek T	Kız	35	74,85	8,76	1,481	1,152	65	,254	
	(Toplam)	Erkek	32	71,93	11,87	2,099				
	Son Test	Faktör-1	Kız	35	23,45	2,07	,351	,483	65	,630
		(Düşünce Boyutu)	Erkek	32	23,15	2,97	,525			
		Faktör-2	Kız	35	29,31	2,67	,452	-,549	65	,585
		(Duygu Boyutu)	Erkek	32	29,78	4,17	,738			
Faktör-3		Kız	35	35,71	7,10	1,200	,126	65	,900	
(Davranış Boyutu)		Erkek	32	35,46	8,84	1,563				
Ölçek T	Kız	35	88,48	8,82	1,491	,031	65	,976		
(Toplam)	Erkek	32	88,40	12,170	2,151					
2. Kademe	Ön Test	Faktör-1	Kız	33	20,30	4,03	,702	-,623	64	,535
		(Düşünce Boyutu)	Erkek	33	20,87	3,44	,599			
		Faktör-2	Kız	33	24,42	6,13	1,068	1,249	64	,216
		(Duygu Boyutu)	Erkek	33	22,66	5,25	,914			
		Faktör-3	Kız	33	25,81	4,03	,702	,539	64	,591
		(Davranış Boyutu)	Erkek	33	25,18	5,44	,947			
		Ölçek T	Kız	33	70,54	11,68	2,034	,646	64	,521
		(Toplam)	Erkek	33	68,727	11,18	1,946			

Grup	Test	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	$t$ Testi				
								$t$	Sd	$p$		
2. Kademe	Son Test	Faktör-1	Kız	33	22,51	2,18	,379	1,569	64	,121		
		(Düşünce Boyutu)	Erkek	33	21,57	2,65	,462					
		Faktör-2	Kız	33	27,96	3,45	,602	2,623	64	,011		
		(Duygu Boyutu)	Erkek	33	25,90	2,89	,504					
		Faktör-3	Kız	33	33,96	7,23	1,258	,223	64	,824		
		(Davranış Boyutu)	Erkek	33	33,57	7,11	1,238					
		Ölçek T	Kız	33	84,45	10,06	1,752	1,361	64	,178		
		(Toplam)	Erkek	33	81,06	10,18	1,773					
		Kademe Toplamı	Ön Test	Faktör-1	Kız	68	20,60	3,60	,437	,253	131	,801
				(Düşünce Boyutu)	Erkek	65	20,44	3,54	,439			
Faktör-2	Kız			68	24,63	5,23	,635	1,162	131	,247		
(Duygu Boyutu)	Erkek			65	23,52	5,76	,715					
Faktör-3	Kız			68	27,52	4,71	,572	1,345	131	,181		
(Davranış Boyutu)	Erkek			65	26,33	5,48	,680					
Ölçek T	Kız			68	72,76	10,43	1,265	1,288	131	,200		
(Toplam)	Erkek			65	70,30	11,55	1,432					
Son Test	Faktör-1			Kız	68	23,00	2,16	,262	1,458	131	,147	
	(Düşünce Boyutu)		Erkek	65	22,35	2,90	,360					
	Faktör-2		Kız	68	28,66	3,13	,379	1,350	131	,179		
	(Duygu Boyutu)		Erkek	65	27,81	4,05	,503					
	Faktör-3		Kız	68	34,86	7,16	,868	,273	131	,785		
	(Davranış Boyutu)		Erkek	65	34,50	8,00	,993					
	Ölçek T		Kız	68	86,52	9,59	1,163	,999	131	,319		
	(Toplam)		Erkek	65	84,67	11,71	1,453					

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği üzere, deney grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin ön test ile son testinde, toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda:

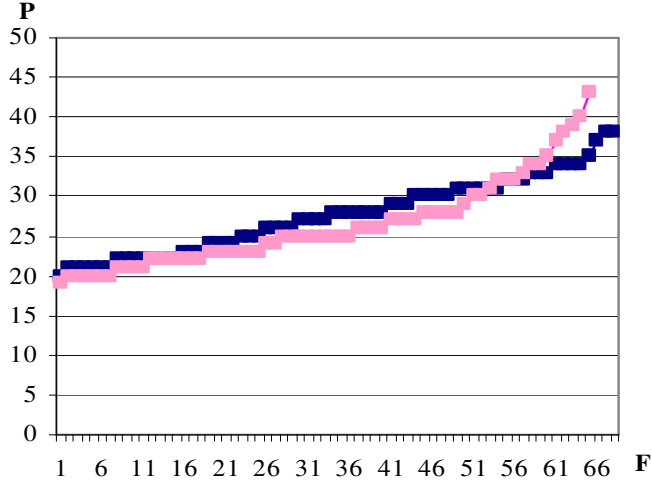
1. Kademede, ön test ve son testin tüm alt boyutları ve ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ).

2. Kademede ön testin tüm alt boyutu ve ölçek toplamında, son testin düşünce ve davranış alt boyutu ile ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ). Son testin duygu alt boyutu, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p<.05$ ).

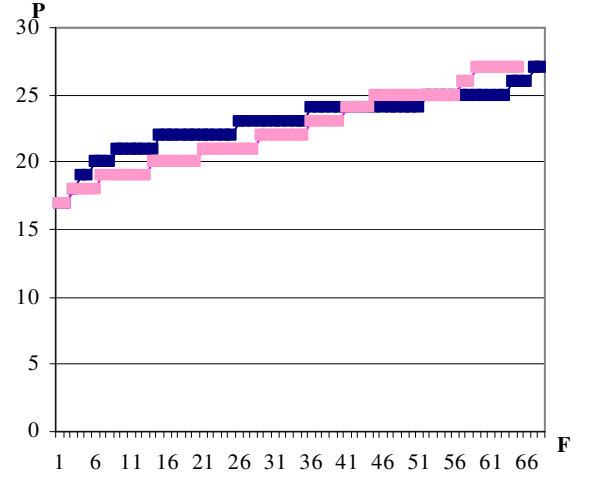
Deney grubu toplamında, ön test ve son testin tüm alt boyutları ve ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ).

## 2.Ölçek T' nin Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Grafikleri

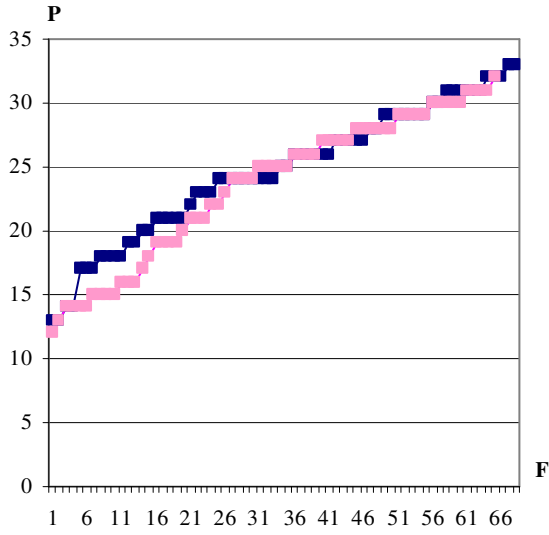
Grafik2.1 Düşünce Boyutu Ön Test



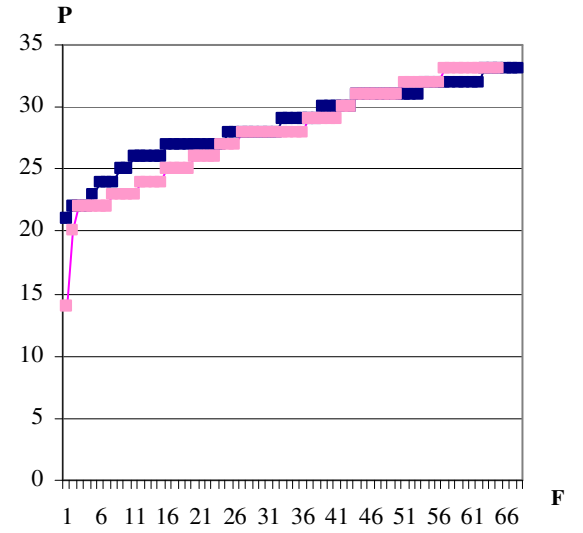
Grafik 2.2 Düşünce Boyutu Son Test



Grafik 2.3 Duygu Boyutu Ön Test

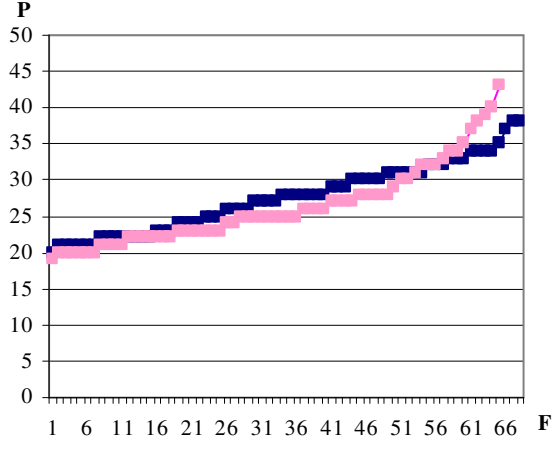


Grafik 2.4 Duygu Boyutu Son Test

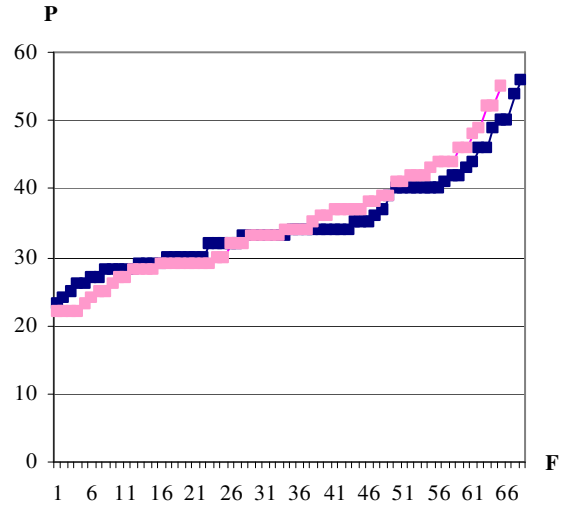


—■— Kız  
—■— Erkek

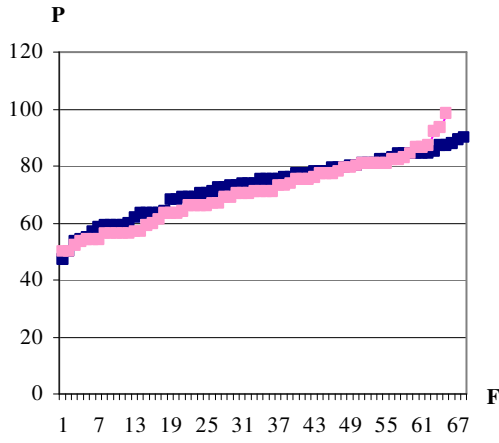
**Grafik 2.5 Davranış Boyutu Ön Testi**



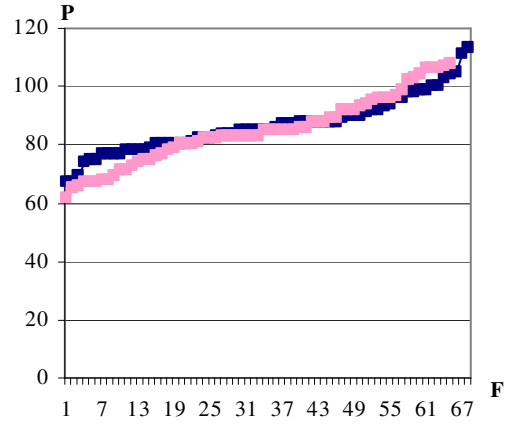
**Grafik 2.5 Davranış Boyutu Son Test**



**Grafik 2.6 Ölçek Toplamı Ön Test**



**Grafik 2.7 Ölçek Toplamı Son Test**



—■— Kız  
—■— Erkek

**Tablo 7. Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının YBK' ne Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

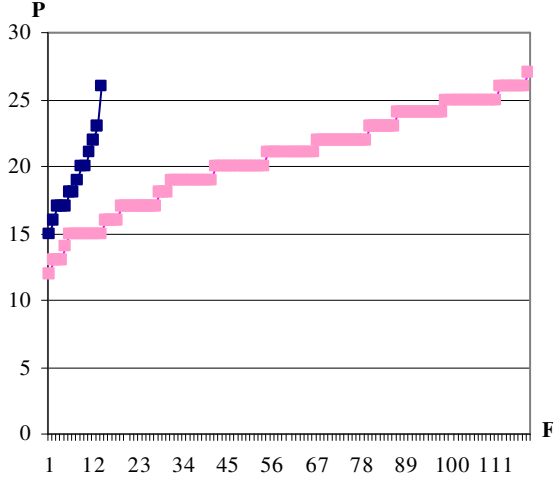
	Ölçek	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	z	p
Ön Test	Faktör-1	Evet	14	51,07	715,00	610,000	-1,641	,101
	(Düşünce Boyutu)	Hayır	119	68,87	8196,00			
	Faktör-2	Evet	14	77,57	1086,00	685,000	-1,087	,277
	(Duygu Boyutu)	Hayır	119	65,76	7825,00			
	Faktör-3	Evet	14	74,39	1041,50	729,500	-,761	,447
	(Davranış Boyutu)	Hayır	119	66,13	7869,50			
	Ölçek T	Evet	14	68,00	952,00	819,000	-,103	,918
(Toplam)	Hayır	119	66,88	7959,00				
Son Test	Faktör-1	Evet	14	59,43	832,00	727,000	-,783	,433
	(Düşünce Boyutu)	Hayır	119	67,89	8079,00			
	Faktör-2	Evet	14	67,71	948,00	823,000	-,074	,941
	(Duygu Boyutu)	Hayır	119	66,92	7963,00			
	Faktör-3	Evet	14	83,39	1167,50	603,500	-1,686	,092
	(Davranış Boyutu)	Hayır	119	65,07	7743,50			
	Ölçek T	Evet	14	75,36	1055,00	716,000	-,859	,390
(Toplam)	Hayır	119	66,02	7856,00				

Tablo 7 incelendiğinde görüleceği üzere, Deney Grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin ön test ile son testinde, toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının YBK (Yaşama Bütünleşme Kulübü)'ne üye olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda: Ön test ile son testin tüm alt boyutları ile ölçek toplamında YBK' ne üye olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p > .05$ ).

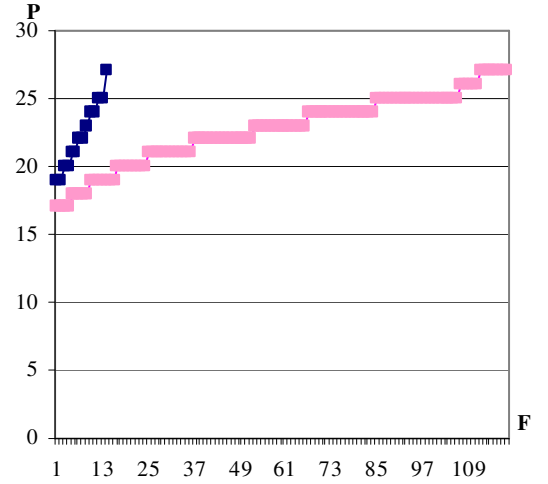
### 3. Ölçek T' nin Deney Grubu YBK

### Üyeliği Değişkenine Göre Grafikleri

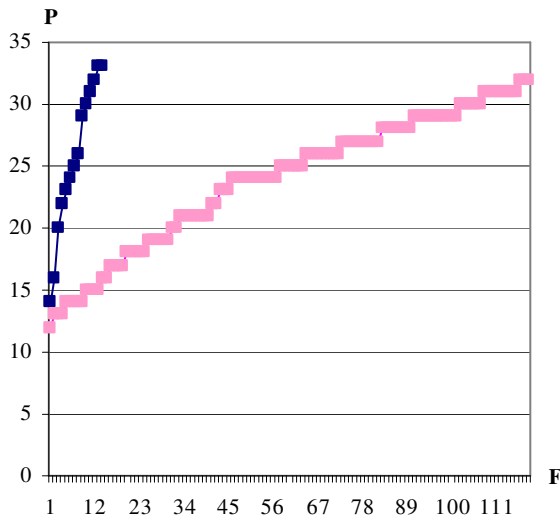
Grafik 3.1 Düşünce Boyutu Ön Test



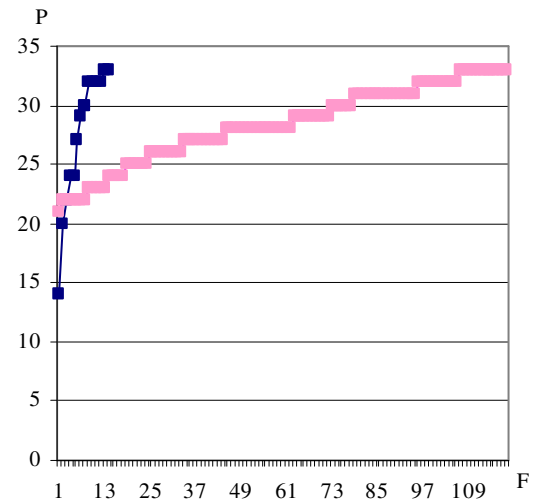
Grafik 3.2 Düşünce Boyutu Son Test



Grafik 3.3 Duygu Boyutu Ön Test

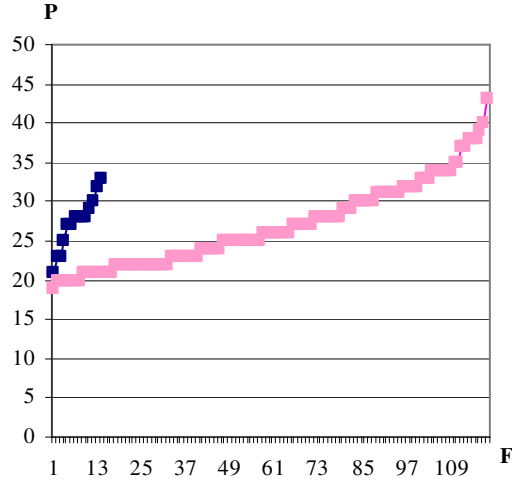


Grafik 3.4 Duygu Boyutu Son Test

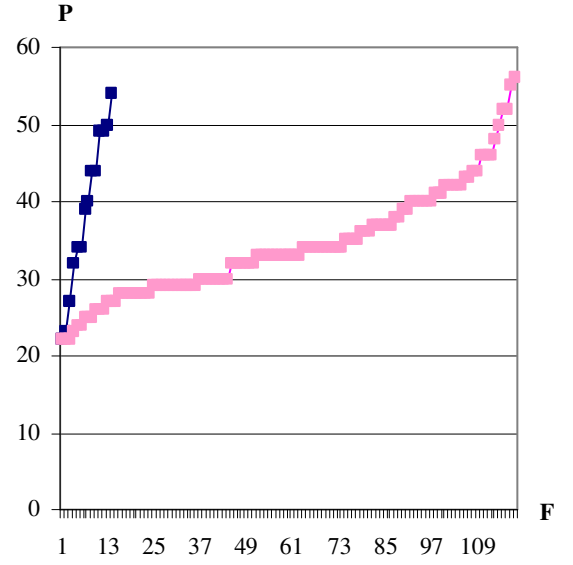


—◆— Üye  
—■— Üye Değil

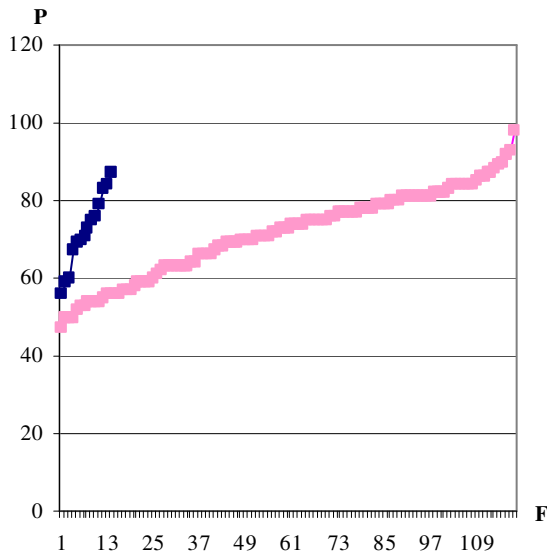
**Grafik 3.5 Davranış Boyutu Ön Testi**



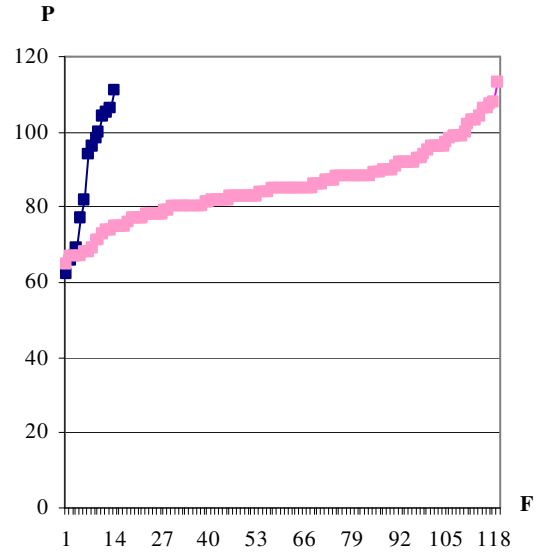
**Grafik 3.6 Davranış Boyutu Son Test**



**Grafik 3.7 Ölçek Toplamı Ön Test**



**Grafik 3.8 Ölçek Toplamı Son Test**



—◆— Üye  
—■— Üye Değil

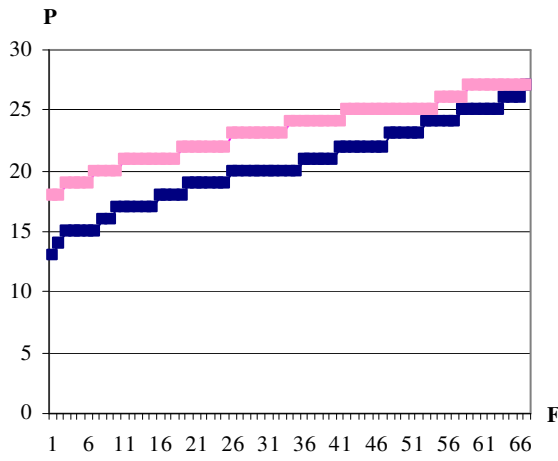
**Tablo 8. Deney Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının Ön test-Son test Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları**

Grup	Puan	Testler	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1. Kademe	Faktör-1	Ön test	67	20,46	3,41	,416	-6,296	66	,000
	(Düşünce)	Son test	67	23,31	2,52	,309			
	Faktör-2	Ön test	67	24,62	5,26	,643	-5,940	66	,000
	(Duygu)	Son test	67	29,53	3,45	,422			
	Faktör-3	Ön test	67	28,37	5,09	,622	-6,449	66	,000
	(Davranış)	Son test	67	35,59	7,92	,967			
Ölçek T	Ön test	67	73,46	10,38	1,269	-7,953	66	,000	
(Toplam)	Son test	67	88,44	10,47	1,279				
2. Kademe	Faktör-1	Ön test	66	20,59	3,73	,459	-3,545	65	,001
	(Düşünce)	Son test	66	22,04	2,45	,302			
	Faktör-2	Ön test	66	23,54	5,73	,706	-6,024	65	,000
	(Duygu)	Son test	66	26,93	3,33	,410			
	Faktör-3	Ön test	66	25,50	4,76	,586	-9,855	65	,000
	(Davranış)	Son test	66	33,77	7,12	,876			
Ölçek T	Ön test	66	69,63	11,38	1,401	-9,968	65	,000	
(Toplam)	Son test	66	82,75	10,19	1,254				
Toplam	Faktör-1	Ön test	133	20,52	3,56	,308	-6,947	132	,000
	(Düşünce)	Son test	133	22,68	2,56	,222			
	Faktör-2	Ön test	133	24,09	5,51	,477	-8,250	132	,000
	(Duygu)	Son test	133	28,24	3,62	,314			
	Faktör-3	Ön test	133	26,94	5,12	,444	-11,060	132	,000
	(Davranış)	Son test	133	34,69	7,56	,655			
Ölçek T	Ön test	133	71,56	11,02	,955	-12,218	132	,000	
(Toplam)	Son test	133	85,62	10,68	,926				

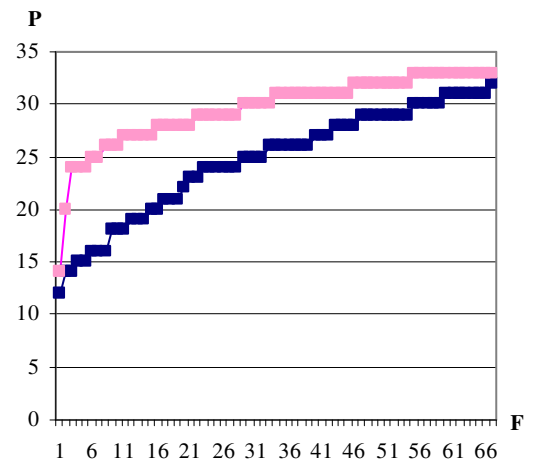
Tablo 8 incelendiğinde görüleceği üzere, Deney Grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerinin Ölçek T'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının ön test-son test aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekteştirilen bağımlı grup t testi sonucunda, her iki kademedede ve grup genelinde tüm alt boyutları ile ölçek toplamında aritmetik ortalamaları arasındaki fark, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.001$ ).

#### 4. Ölçek T' nin Deney Grubu 1.Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri

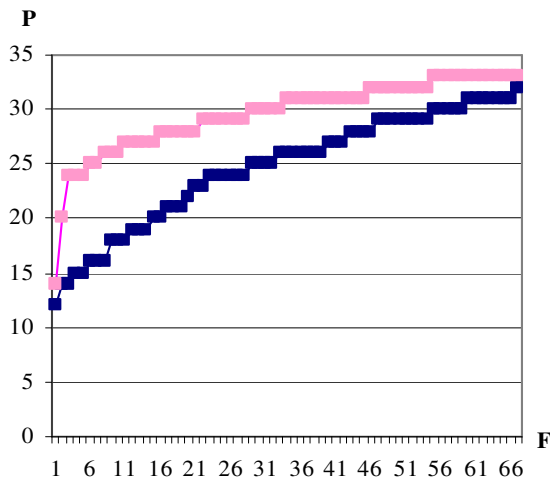
Grafik 4.1 Düşünce Boyutu



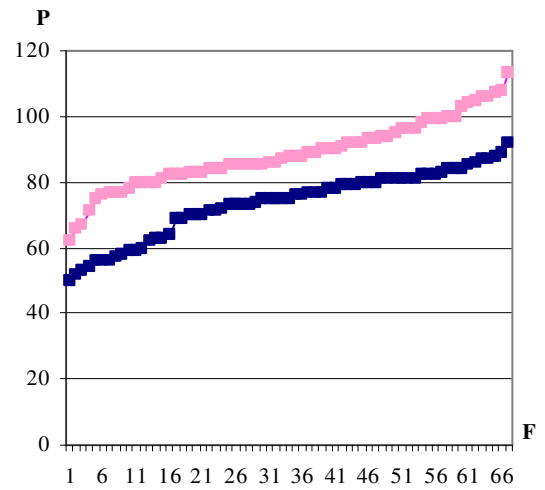
Grafik 4.2 Duygu Boyutu



Grafik 4.3 Davranış Boyutu



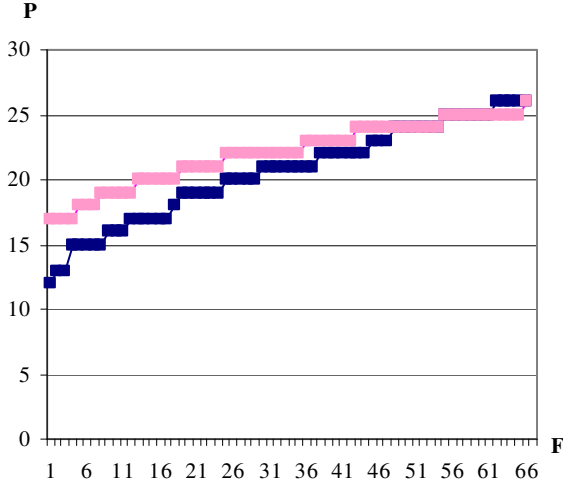
Grafik 4.4 Ölçek Toplamı



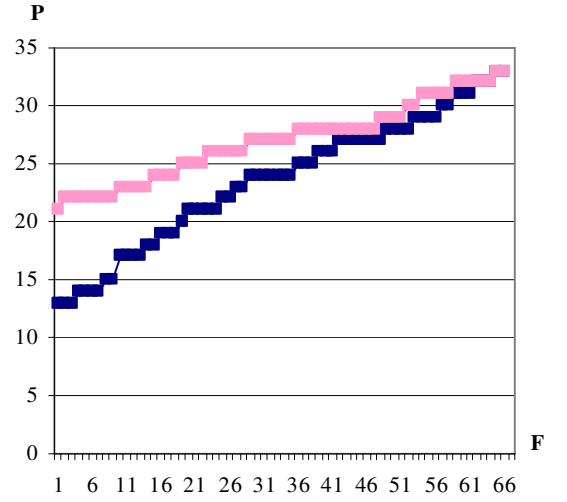
■ Ön Test  
■ Son Test

## 5. Ölçek T' nin 2. Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri

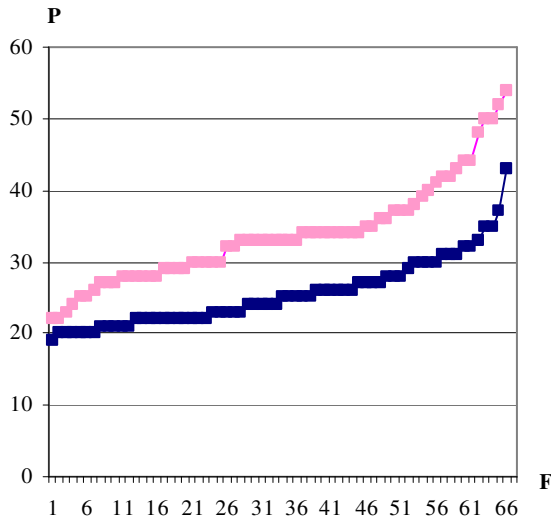
**Grafik 5.1 Düşünce Boyutu**



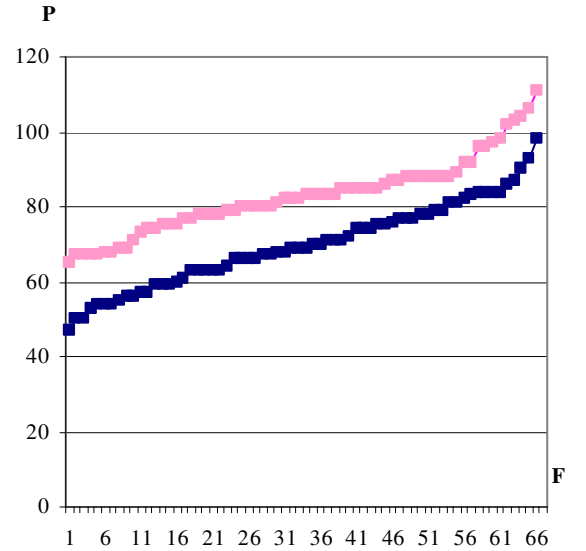
**Grafik 5.2 Duygu Boyutu**



**Grafik 5.3 Davranış Boyutu**



**Grafik 5.4 Ölçek Toplamı**

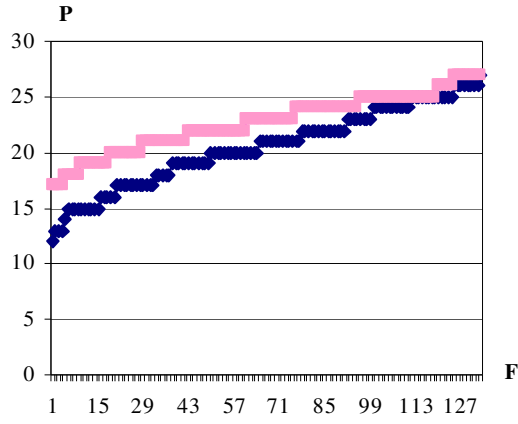


■ Ön Test  
■ Son Test

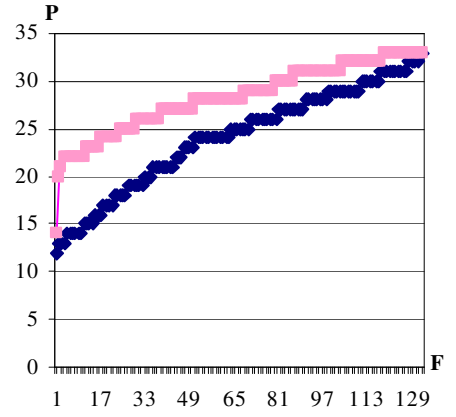
## 6. Ölçek T' nin Deney Grubu Ön-Son

## Test Karşılaştırma Grafikleri

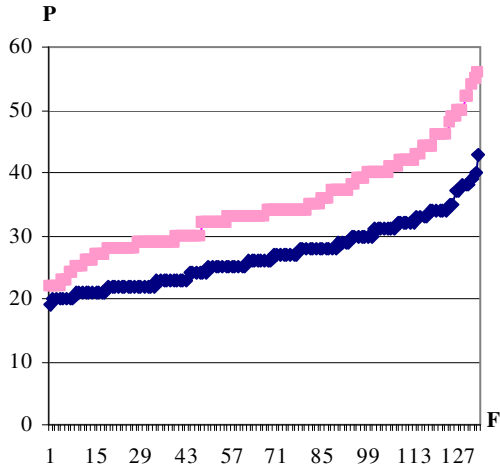
Grafik 6.1 Düşünce Boyutu



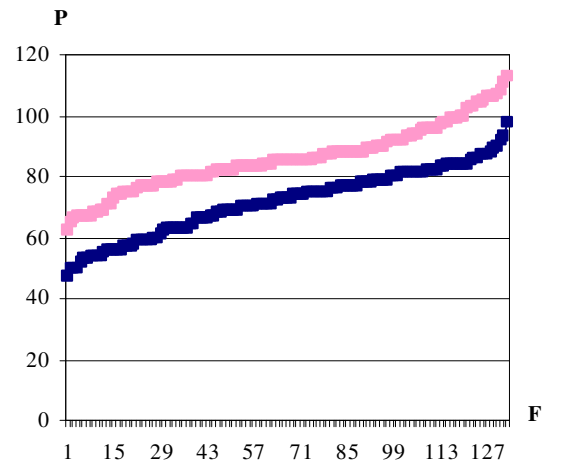
Grafik 6.2 Duygu Boyutu



Grafik 6.3 Davranış Boyutu



Grafik 6.4 Ölçek Toplamı



—■— Ön Test  
—■— Son Test

### **4.3. KONTROL GRUBUNDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN ANALİZLER**

Bu başlıkta, Kontrol Grubunu oluşturan öğrencilerin Ölçek T'nin toplam ve alt boyut puanlarının ön test ve son testinden aldıkları puanların; ilköğretim kademesi, cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bağımlı grup ön test ile son test karşılaştırmalarındaki sonuçları belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, Ölçek T'nin toplam ve alt boyut puanlarının ön test ve son testinden aldıkları puanların buldukları ilköğretim kademesi, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Testi; Ölçek T'nin toplam ve alt puanlarının ön test ile son testi arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ise Bağımlı Grup t Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 9. Kontrol Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İlköğretim Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
							t	Sd	p
Ön Test	Faktör-1	1. Kademe	81	20,87	3,25	,361	2,023	154	,045
	(Düşünce Boyutu)	2. Kademe	75	19,80	3,39	,391			
	Faktör-2	1. Kademe	81	25,72	5,39	,599	3,559	154	,000
	(Duygu Boyutu)	2. Kademe	75	22,58	5,62	,649			
	Faktör-3	1. Kademe	81	27,09	4,81	,535	3,646	154	,000
	(Davranış Boyutu)	2. Kademe	75	24,48	4,08	,472			
Ölçek T	1. Kademe	81	73,70	9,71	1,079	4,142	154	,000	
(Toplam)	2. Kademe	75	66,86	10,90	1,258				
Son Test	Faktör-1	1. Kademe	81	21,12	3,29	,365	1,914	154	,057
	(Düşünce Boyutu)	2. Kademe	75	20,12	3,25	,375			
	Faktör-2	1. Kademe	81	26,71	4,65	,516	5,563	154	,000
	(Duygu Boyutu)	2. Kademe	75	22,20	5,47	,632			
	Faktör-3	1. Kademe	81	29,02	5,89	,655	3,445	154	,001
	(Davranış Boyutu)	2. Kademe	75	26,02	4,87	,562			
Ölçek T	1. Kademe	81	76,86	10,12	1,125	5,128	154	,000	
(Toplam)	2. Kademe	75	68,34	10,61	1,226				

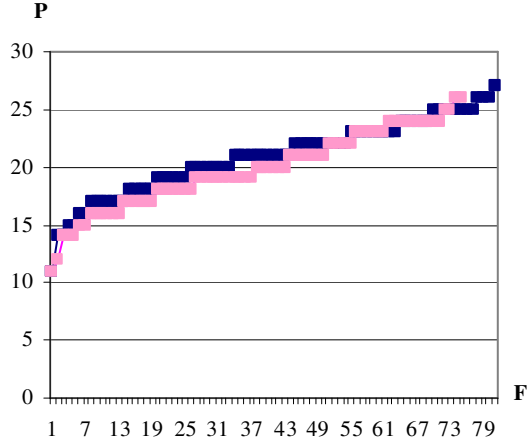
Tablo 9 incelendiğinde görüleceği üzere, Kontrol Grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin ön test ile son testinde, toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının buldukları ilköğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda:

Ön Testin tüm alt boyutu ile ölçek toplamında ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 1. kademelerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p < .05$ ).

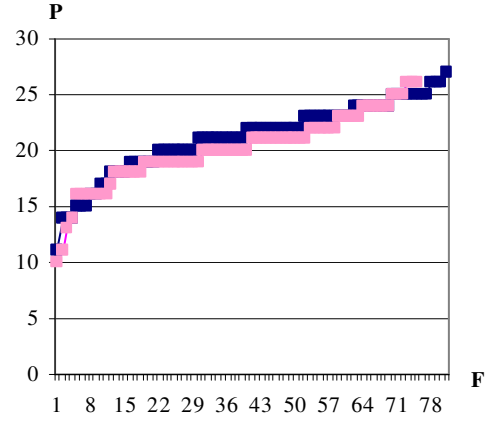
Son Testin düşünce alt boyutunda ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Son Testin duygu ve davranış alt boyutu ile ölçek toplamında ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 1. kademenin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p < .001$ ).

## 7. Ölçek T'nin Kontrol Grubu Kademe Düzeyi Değişkenine Göre Grafikleri

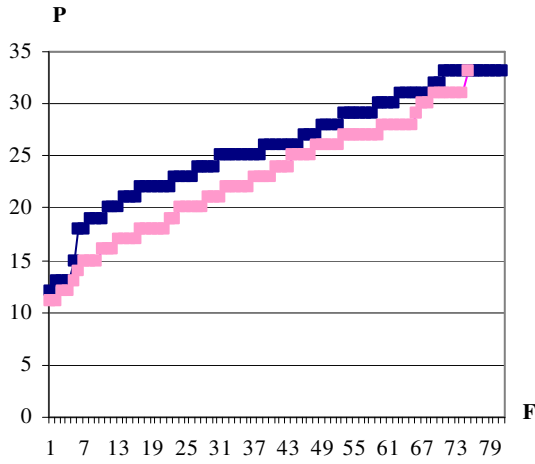
Grafik 7.1 Düşünce Boyutu Ön Test



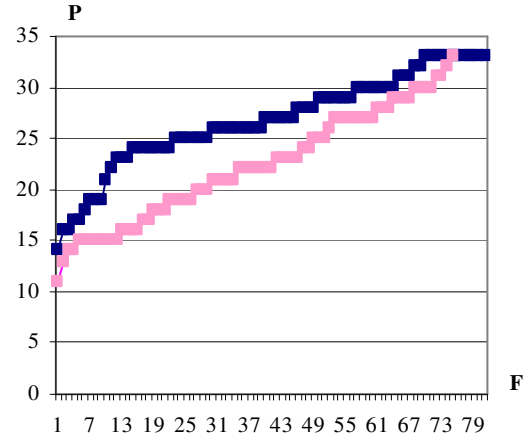
Grafik 7.2 Düşünce Boyutu Son Test



Grafik 7.3 Duygu Boyutu Ön Test

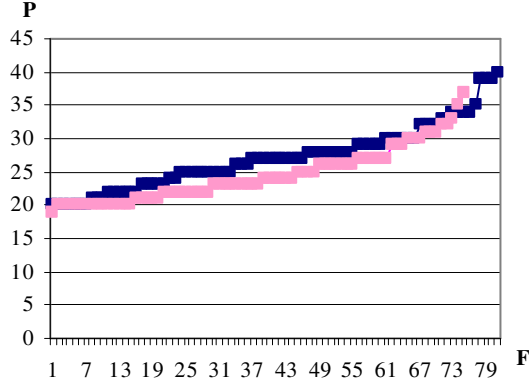


Grafik 7.4 Duygu Boyutu Son Test

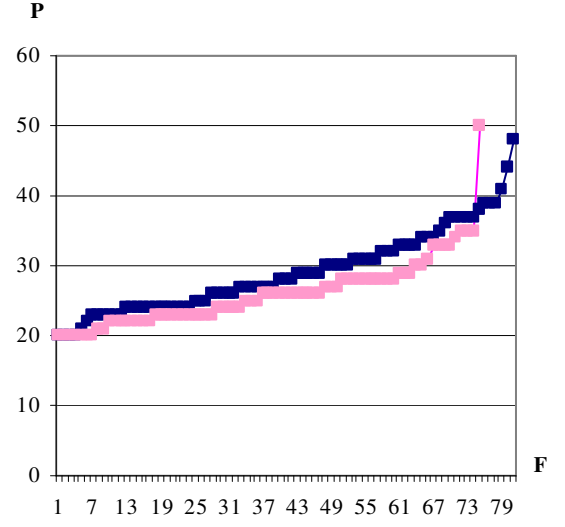


—■— 1. Kademe  
—■— 2. Kademe

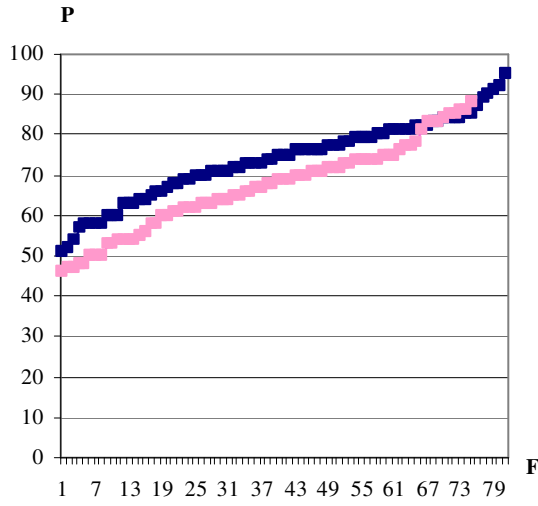
**Grafik 7.5 Davranış Boyutu Ön Testi**



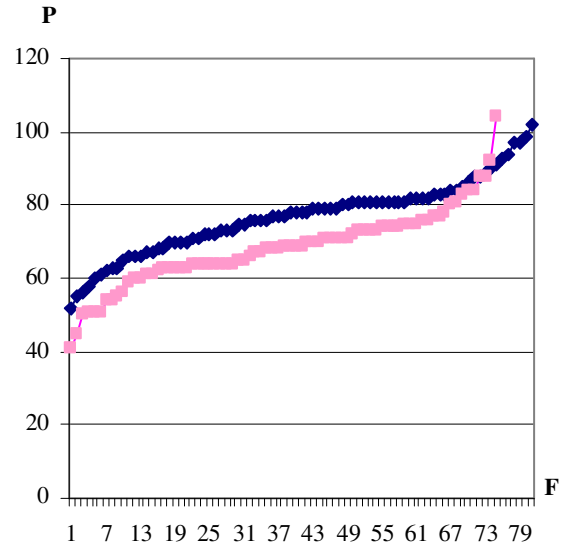
**Grafik 7.6 Davranış Boyutu Son Test**



**Grafik 7.7 Ölçek Toplamı Ön Test**



**Grafik 7.8 Ölçek Toplamı Son Test**



—■— 1. Kademe  
—■— 2. Kademe

**Tablo 10. Kontrol Grubunda Ölçek T'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Grup	Test	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $\bar{x}$	<i>t</i> Testi		
								<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
1. Kademe	Ön Test	Faktör-1	Kız	38	20,34	3,47	,563	-1,398	79	,166
		(Düşünce Boyutu) Erkek	43	21,34	3,00	,458				
		Faktör-2	Kız	38	25,44	5,54	,899	-,438	79	,662
		(Duygu Boyutu) Erkek	43	25,97	5,31	,810				
		Faktör-3	Kız	38	27,81	4,94	,801	1,264	79	,210
		(Davranış Boyutu) Erkek	43	26,46	4,67	,712				
	Ölçek T	Kız	38	73,60	10,34	1,678	-,085	79	,932	
	(Toplam) Erkek	43	73,79	9,24	1,409					
	Son Test	Faktör-1	Kız	38	20,92	3,08	,500	-,518	79	,606
		(Düşünce Boyutu) Erkek	43	21,30	3,48	,531				
		Faktör-2	Kız	38	27,21	4,24	,688	,898	79	,372
		(Duygu Boyutu) Erkek	43	26,27	4,99	,761				
		Faktör-3	Kız	38	29,97	6,37	1,034	1,368	79	,175
		(Davranış Boyutu) Erkek	43	28,18	5,37	,820				
Ölçek T	Kız	38	78,10	9,79	1,589	1,038	79	,303		
(Toplam) Erkek	43	75,76	10,39	1,585						
2. Kademe	Ön Test	Faktör-1	Kız	41	20,70	3,28	,512	2,644	73	,010
		(Düşünce Boyutu) Erkek	34	18,70	3,24	,556				
		Faktör-2	Kız	41	24,14	5,26	,821	2,750	73	,008
		(Duygu Boyutu) Erkek	34	20,70	5,55	,952				
		Faktör-3	Kız	41	25,09	4,22	,659	1,447	73	,152
		(Davranış Boyutu) Erkek	34	23,73	3,84	,659				
		Ölçek T	Kız	41	69,95	10,16	1,588	2,814	73	,006
(Toplam) Erkek	34	63,14	10,72	1,839						

Grup	Test	Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh $\bar{x}$	<i>t</i> Testi				
								<i>t</i>	Sd	<i>p</i>		
2.Kademe	Son Test	Faktör-1	Kız	41	20,95	2,85	,44578	2,518	73	,014		
		(Düşünce Boyutu)	Erkek	34	19,11	3,45	,592					
		Faktör-2	Kız	41	23,78	4,942	,771	2,874	73	,005		
		(Duygu Boyutu)	Erkek	34	20,29	5,55	,953					
		Faktör-3	Kız	41	27,29	5,16	,806	2,561	73	,012		
		(Davranış Boyutu)	Erkek	34	24,50	4,06	,697					
		Ölçek T	Kız	41	72,02	9,04	1,412	3,541	73	,001		
		(Toplam)	Erkek	34	63,91	10,79	1,852					
		Toplam	Ön Test	Faktör-1	Kız	79	20,53	3,35	,377	,650	154	,517
				(Düşünce Boyutu)	Erkek	77	20,18	3,36	,383			
Faktör-2	Kız			79	24,77	5,40	,608	1,229	154	,221		
(Duygu Boyutu)	Erkek			77	23,64	5,99	,683					
Faktör-3	Kız			79	26,40	4,75	,534	1,543	154	,125		
(Davranış Boyutu)	Erkek			77	25,25	4,51	,514					
Ölçek T	Kız			79	71,70	10,35	1,164	1,517	154	,131		
(Toplam)	Erkek			77	69,09	11,20	1,276					
Toplam	Son Test			Faktör-1	Kız	79	20,93	2,94	,331	1,135	154	,258
				(Düşünce Boyutu)	Erkek	77	20,33	3,61	,412			
		Faktör-2	Kız	79	25,43	4,90	,551	2,045	154	,043		
		(Duygu Boyutu)	Erkek	77	23,63	6,01	,684					
		Faktör-3	Kız	79	28,58	5,89	,663	2,280	154	,024		
		(Davranış Boyutu)	Erkek	77	26,55	5,15	,587					
		Ölçek T	Kız	79	74,94	9,840	1,107	2,509	154	,013		
		(Toplam)	Erkek	77	70,53	12,061	1,374					

Tablo 10 incelendiğinde görüleceği üzere, kontrol grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin ön test ile son testinde, toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda:

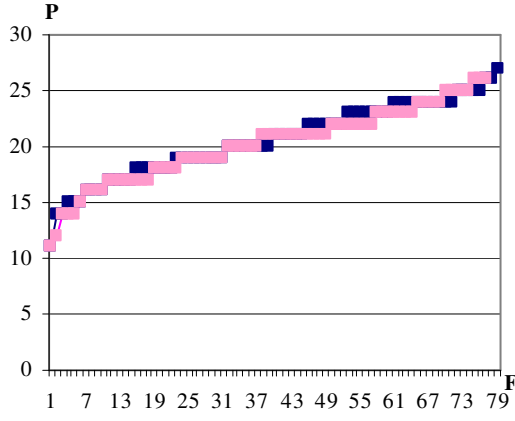
1. Kademede, ön ile son testin tüm alt boyutunda ve ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ).

2. Kademede ön testin davranış alt boyutunda, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ). Ön Testin Duygu ve düşünce alt boyutu ile ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p<.05$ ). Son Testin tüm alt boyutları ile ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ).

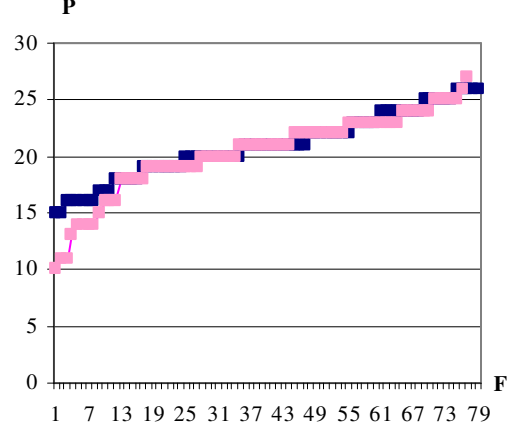
Kontrol grubu toplamında, ön testin tüm alt boyutları ile ölçek toplamında kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>.05$ ). Son testin düşünce alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Son testin duygu ve davranış alt boyutu ile ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ( $p<.05$  ).

## 8. Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Grafikleri

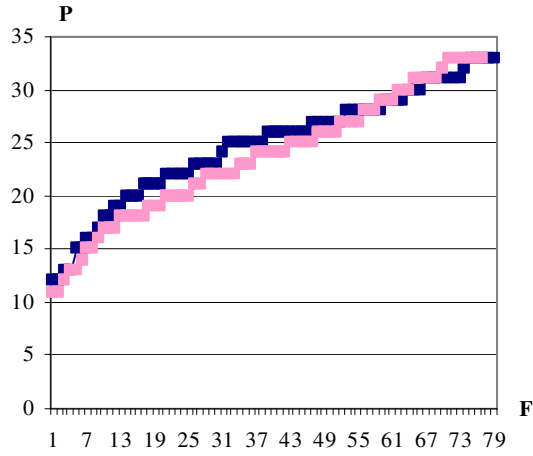
Grafik 8.1 Düşünce Boyutu Ön Test



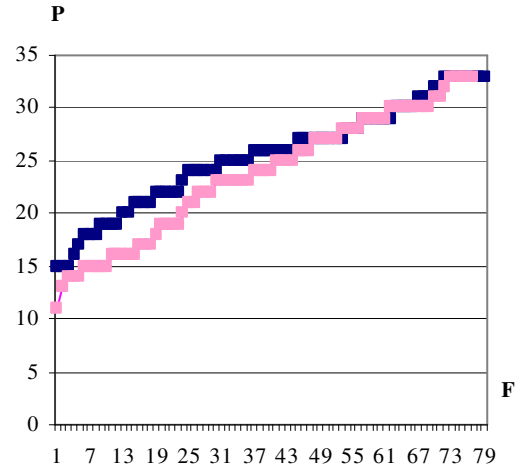
Grafik 8.2 Düşünce Boyutu Son Test



Grafik 8.3 Duygu Boyutu Ön Test

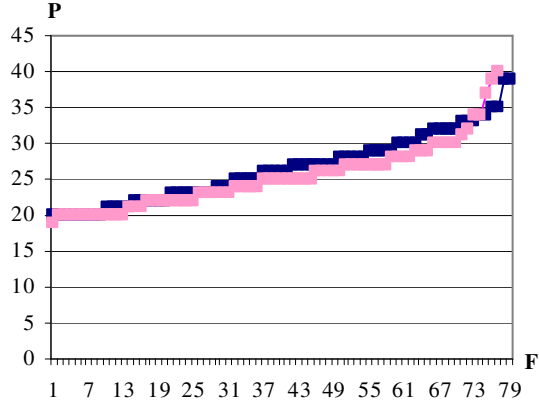


Grafik 8.4 Duygu Boyutu Son Test

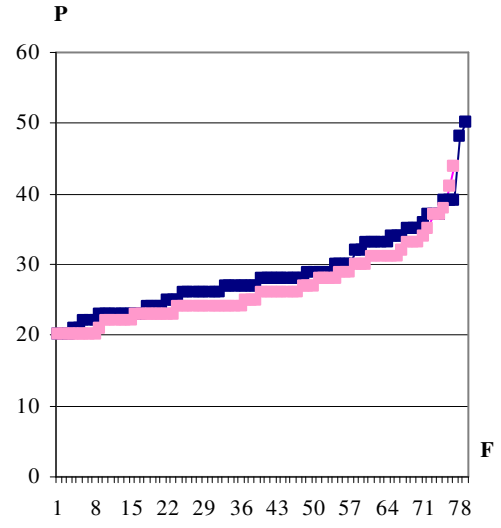


—■— Kız  
—■— Erkek

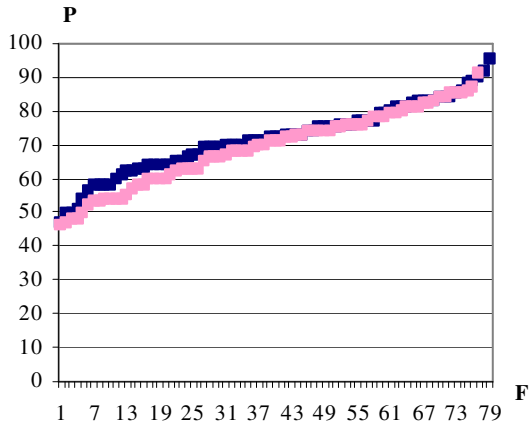
**Grafik 8.5 Davranış Boyutu Ön Testi**



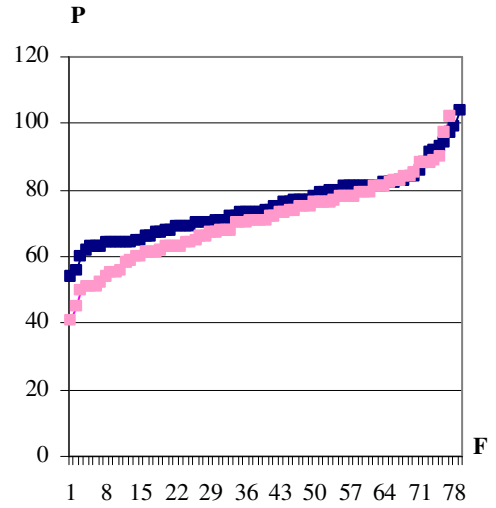
**Grafik 8.6 Davranış Boyutu Son Test**



**Grafik 8.7 Ölçek Toplamı Ön Test**



**Grafik 8.8 Ölçek Toplamı Son Test**



—■— Kız  
—■— Erkek

**Tablo 11. Kontrol Grubu Ölçek T'nin Toplam ve Alt Faktör Puanlarının Ön test-Son test Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları**

Grup	Puan	Testler	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1. Kademe	Faktör-1	Ön test	81	20,87	3,25	,361	-,564	80	,575
	(Düşünce Boyutu)	Son test	81	21,12	3,29	,365			
	Faktör-2	Ön test	81	25,72	5,39	,599	-1,749	80	,084
	(Duygu Boyutu)	Son test	81	26,71	4,65	,516			
	Faktör-3	Ön test	81	27,09	4,81	,535	-2,931	80	,004
	(Davranış Boyutu)	Son test	81	29,02	5,89	,655			
Ölçek T	Ön test	81	73,70	9,71	1,079	-2,538	80	,013	
(Toplam)	Son test	81	76,86	10,12	1,125				
2. Kademe	Faktör-1	Ön test	75	19,80	3,39	,391	-,998	74	,321
	(Düşünce Boyutu)	Son test	75	20,12	3,25	,375			
	Faktör-2	Ön test	75	22,58	5,62	,649	,555	74	,580
	(Duygu Boyutu)	Son test	75	22,20	5,47	,632			
	Faktör-3	Ön test	75	24,48	4,08	,472	-2,448	74	,017
	(Davranış Boyutu)	Son test	75	26,02	4,87	,562			
Ölçek T	Ön test	75	66,86	10,90	1,258	-1,181	74	,241	
(Toplam)	Son test	75	68,34	10,61	1,226				
Toplam	Faktör-1	Ön test	156	20,30	3,34	,268	-1,030	155	,305
	(Düşünce Boyutu)	Son test	156	20,64	3,25	,264			
	Faktör-2	Ön test	156	24,21	5,71	,457	-,731	155	,466
	(Duygu Boyutu)	Son test	156	24,54	5,53	,443			
	Faktör-3	Ön test	156	25,83	4,65	,372	-3,828	155	,000
	(Davranış Boyutu)	Son test	156	27,58	5,61	,449			
Ölçek T	Ön test	156	70,41	10,82	,866	-2,663	155	,009	
(Toplam)	Son test	156	72,76	11,17	,895				

Tablo 11 incelendiğinde görüleceği üzere, Kontrol Grubunu oluşturan ilköğretim öğrencilerini Ölçek T'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının ön test-son test aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen eşleştirilmiş grup t testi sonucunda,

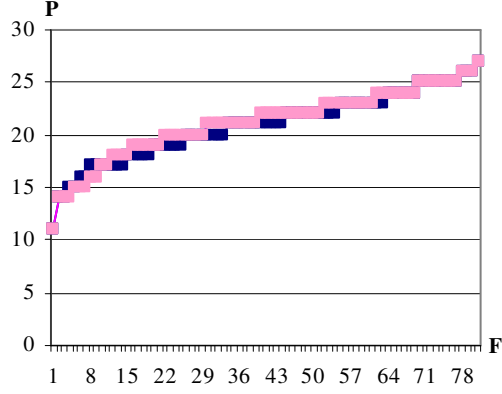
1. Kademe de düşünce ve duygu alt boyutu puanının aritmetik ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmamıştır (  $p > .05$  ); davranış alt boyutu ve ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur (  $p < .05$  ).

2. Kademe de duygu, düşünce alt boyutu ve ölçek toplam puanının aritmetik ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmamıştır (  $p > .05$  ); davranış alt boyutu puanının aritmetik ortalamaları arasındaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur (  $p < .05$  ).

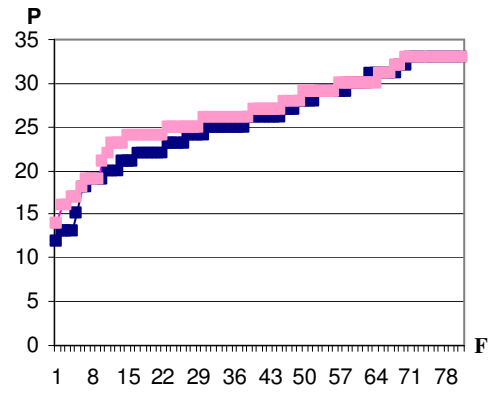
Kontrol grubu toplamında düşünce ve duygu alt boyutu puanının aritmetik ortalamaları arasında fark anlamlı bulunmamıştır (  $p > .05$  ); davranış alt boyutu ile ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur (  $p < .05$  ).

## 9. Kontrol Grubu 1.Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri

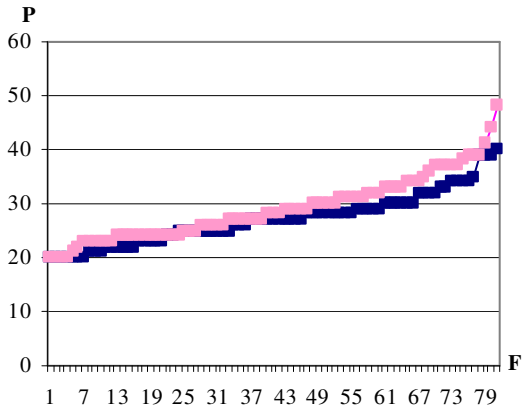
**Grafik 9.1 Düşünce Boyutu**



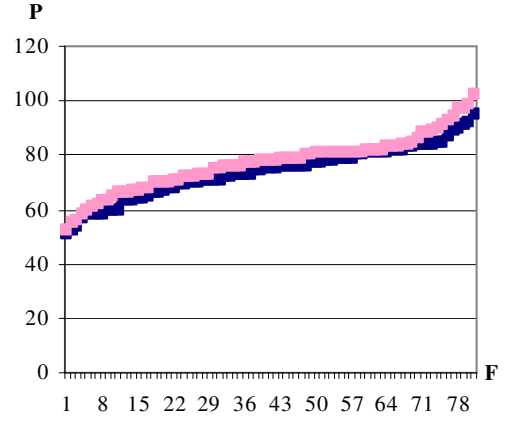
**Grafik 9.2 uygu Boyutu**



**Grafik 9.3 Davranış Boyutu**



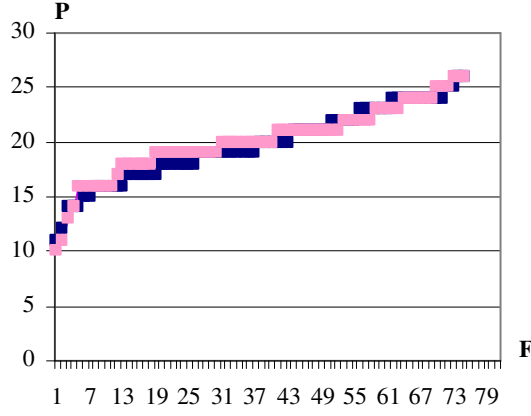
**Grafik 9.4 Ölçek Toplamı**



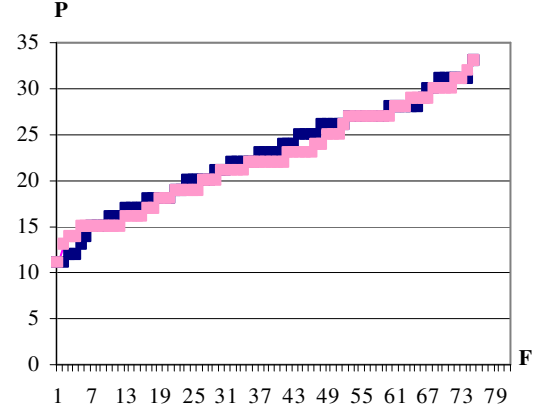
—■— Ön Test  
—■— Son Test

## 10. Kontrol Grubu 2. Kademe Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri

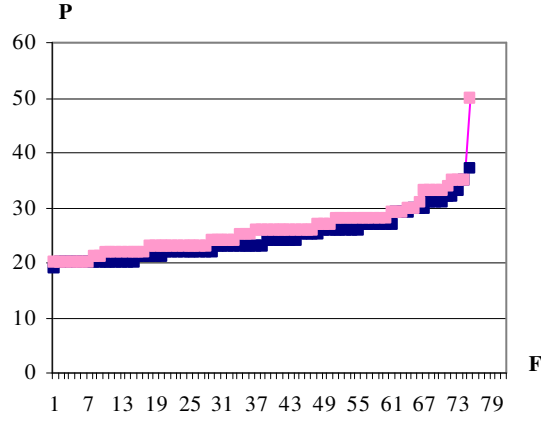
Grafik 10.1 Düşünce Boyutu



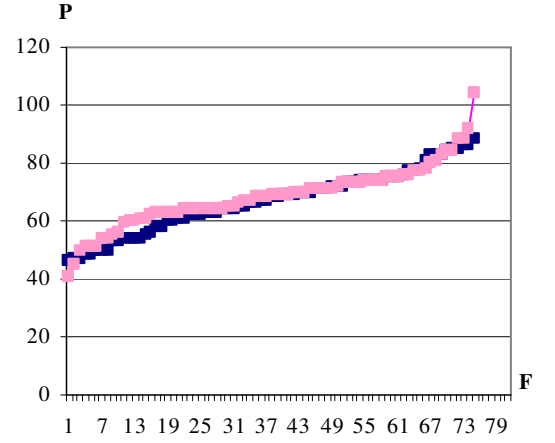
Grafik 10.2 Duygu Boyutu



Grafik 10.3 Davranış Boyutu



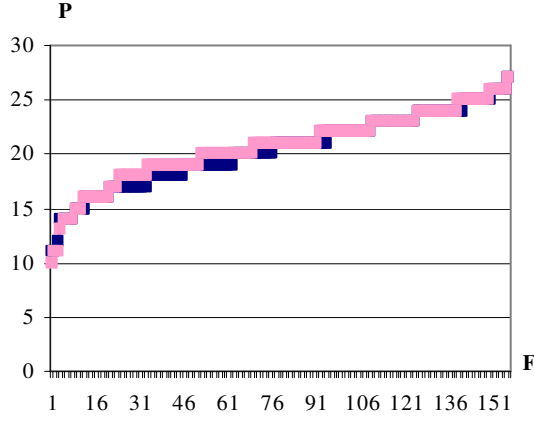
Grafik 10.4 Ölçek Toplamı



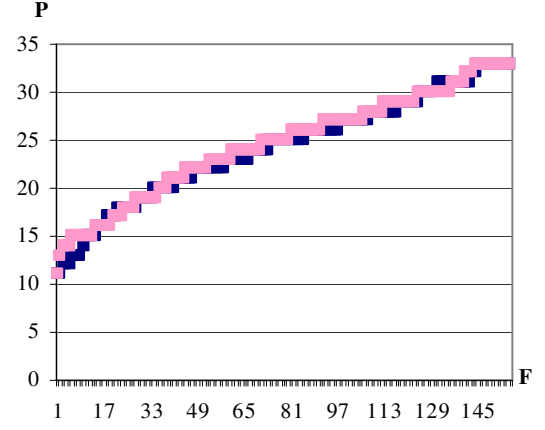
■ Ön Test  
■ Son Test

## 11. Kontrol Grubu Ön-Son Test Karşılaştırma Grafikleri

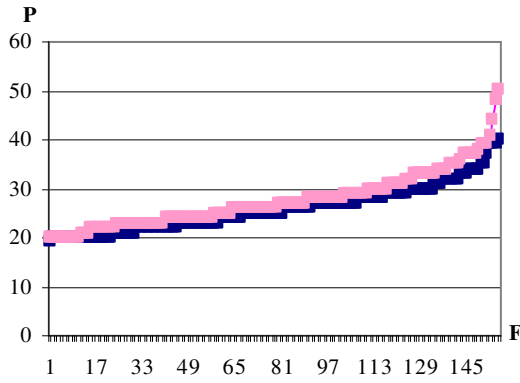
**Grafik 11.1 Düşünce Boyutu**



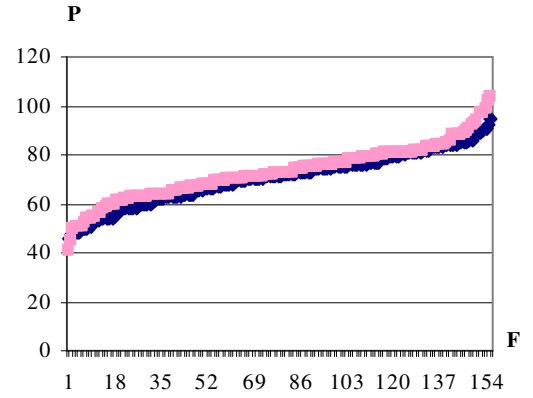
**Grafik 11.2 Duygu Boyutu**



**Grafik 11.3 Davranış Boyutu**



**Grafik 11.4 Ölçek Toplamı**



—■— Ön Test  
—■— Son Test

#### 4.4. DENEY- KONTROL GRUBU VERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINDAN ELDE EDİLEN ANALİZLER

Bu başlıkta, deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Ölçek T'nin toplam ve alt boyutlarının ön/son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir

Deney grubu ile Kontrol Grubunu oluşturan öğrencilerin Ölçek T'nin toplam ve alt boyutlarının ön/son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 12. Deney ile Kontrol Grupları Arasında Ölçek T, Ön test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

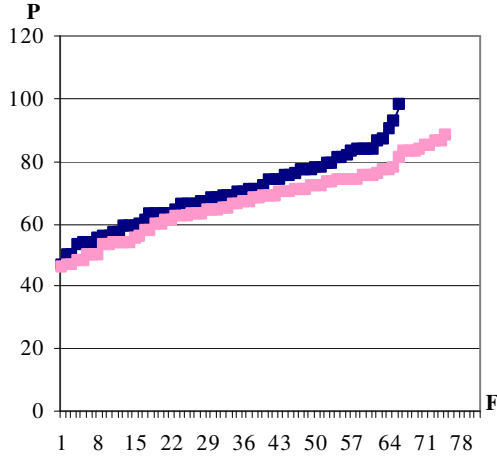
	Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1. Kademe	Faktör-1	Deney G.	67	20,46	3,41	,416	-,753	146	,452
	(Düşünce Boyutu)	Kontrol G.	81	20,87	3,25	,361			
	Faktör-2	Deney G.	67	24,62	5,26	,643	-1,250	146	,213
	(Duygu Boyutu)	Kontrol G.	81	25,72	5,39	,599			
	Faktör-3	Deney G.	67	28,37	5,09	,622	1,561	146	,121
	(Davranış Boyutu)	Kontrol G.	81	27,09	4,81	,535			
Ölçek T	Deney G.	67	73,46	10,38	1,269	-,146	146	,884	
(Toplam)	Kontrol G.	81	73,70	9,71	1,079				

	Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
2. Kademe	Faktör-1	Deney G.	66	20,59	3,73	,459	1,318	139	,190
	(Düşünce Boyutu)	Kontrol G.	75	19,80	3,39	,391			
	Faktör-2	Deney G.	66	23,54	5,73	,706	1,000	139	,319
	(Duygu Boyutu)	Kontrol G.	75	22,58	5,62	,649			
	Faktör-3	Deney G.	66	25,50	4,76	,586	1,368	139	,174
	(Davranış Boyutu)	Kontrol G.	75	24,48	4,08	,472			
Ölçek T	Deney G.	66	69,63	11,38	1,401	1,474	139	,143	
(Toplam)	Kontrol G.	75	66,86	10,90	1,258				
Tüm Kademe	Faktör-1	Deney G.	133	20,52	3,56	,308	,411	287	,682
	(Düşünce Boyutu)	Kontrol G.	156	20,35	3,35	,268			
	Faktör-2	Deney G.	133	24,09	5,51	,477	-,193	287	,847
	(Duygu Boyutu)	Kontrol G.	156	24,21	5,71	,457			
	Faktör-3	Deney G.	133	26,94	5,12	,444	1,925	287	,055
	(Davranış Boyutu)	Kontrol G.	156	25,83	4,65	,372			
Ölçek T	Deney G.	133	71,56	11,02	,955	,890	287	,374	
(Toplam)	Kontrol G.	156	70,41	10,82	,866				

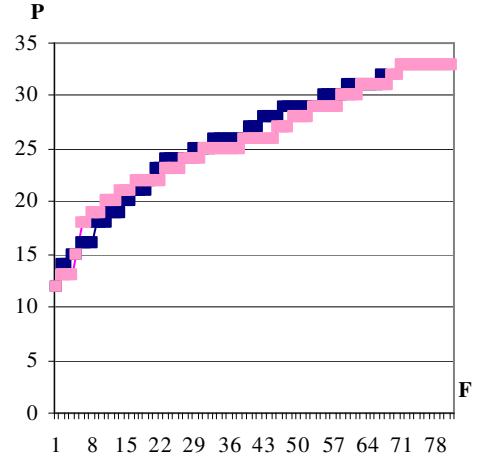
Tablo 12 incelendiğinde görüleceği üzere, Ölçek T'nin ön test toplam ve alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalamalarının Deney grubu ile Kontrol Grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda;1 ve 2. Kademe ile gruplar genelinde tüm alt boyutları ve ölçek toplamında gruplar arasında fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

## 12. Deney-Kontrol 1. Kademe Ön Test Karşılaştırma Grafikleri

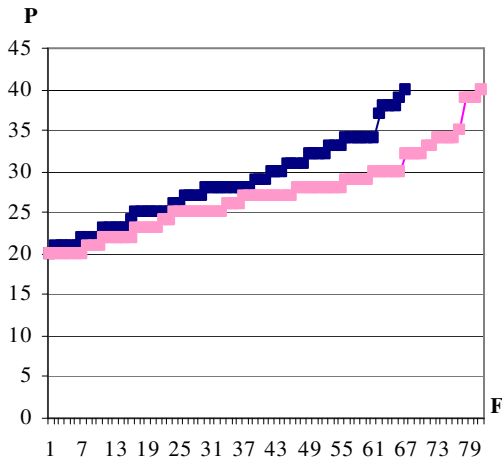
**Grafik12.1 Düşünce Boyutu**



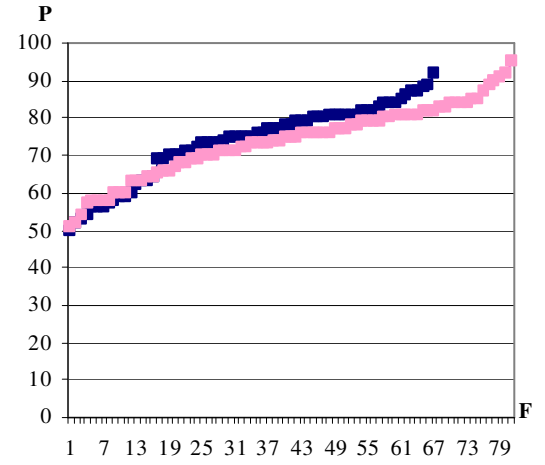
**Grafik12.2 Duygu Boyutu**



**Grafik 12.3 Davranış Boyutu**



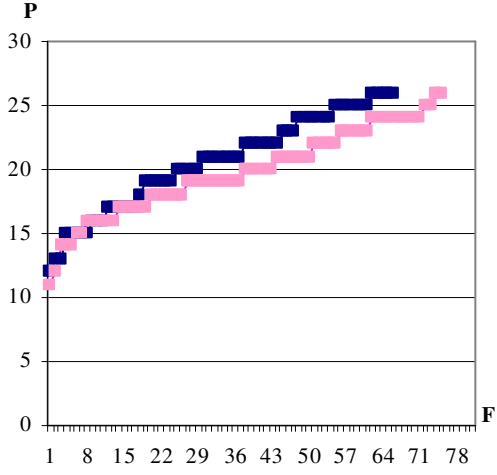
**Grafik 12.4 Ölçek Toplamı**



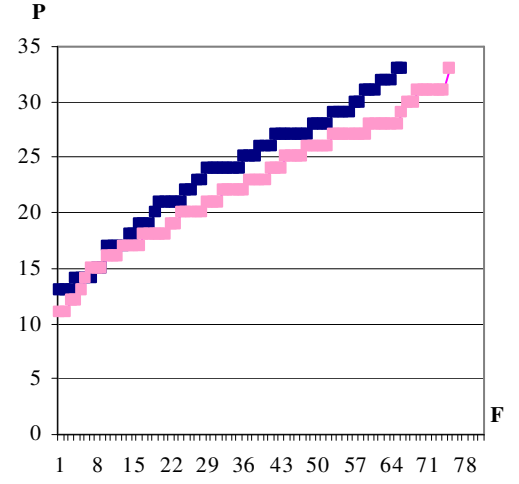
—■— Deney Grubu  
—■— Kontrol Grubu

### 13. Deney- Kontrol 2. Kademe Ön Test Karşılaştırma Grafikleri

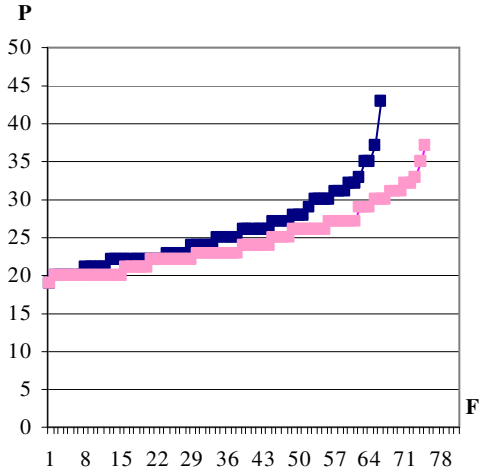
**Grafik13. Düşünce Boyutu**



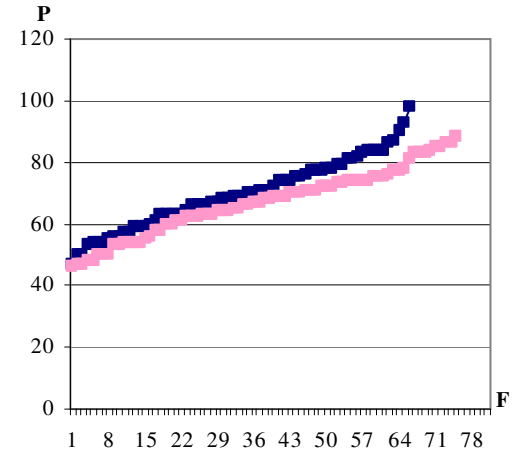
**Grafik13.2 Duygu Boyutu**



**Grafik13.3 Davranış Boyutu**



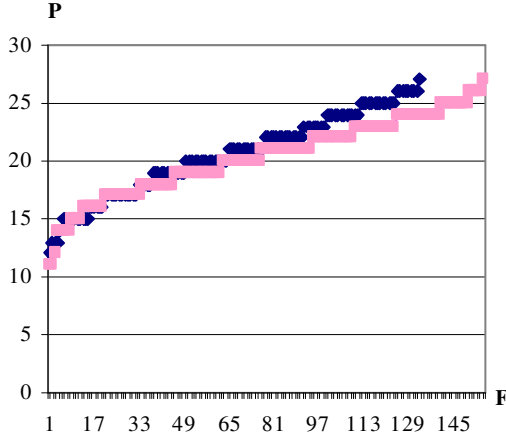
**Grafik13.4 Ölçek Toplamı**



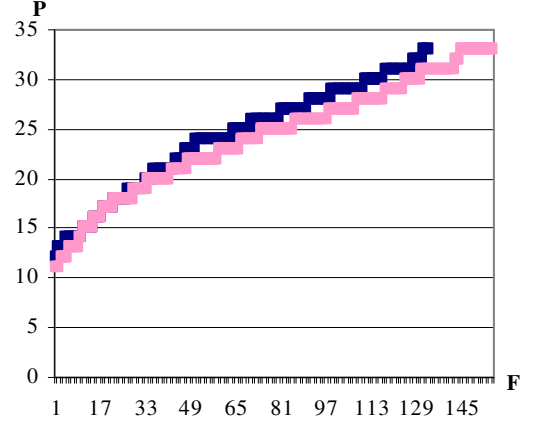
■ Deney Grubu  
■ Kontrol Grubu

## 14. Deney-Kontrol Grup Geneli Ön Test Karşılaştırma Grafikleri

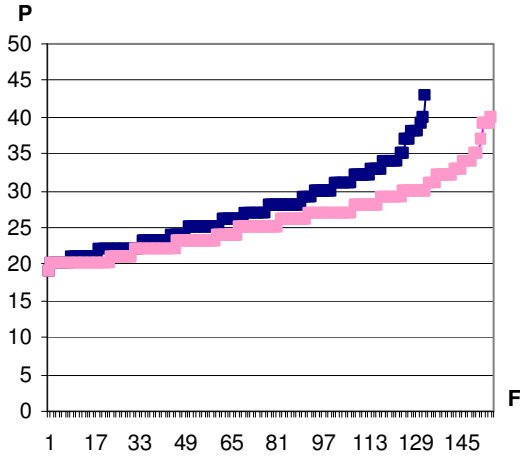
**Grafik 14.1 Düşünce Boyutu**



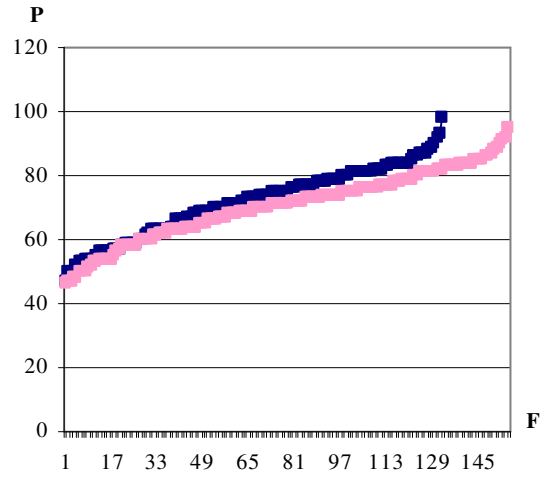
**Grafik14.2 Duygu Boyutu**



**Grafik14.3 Davranış Boyutu**



**Grafik14.4 Ölçek Toplamı**



—■— Deney Grubu  
—■— Kontrol Grubu

**Tablo 13. Deney ile Kontrol Grupları Arasında Ölçek T, Son test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

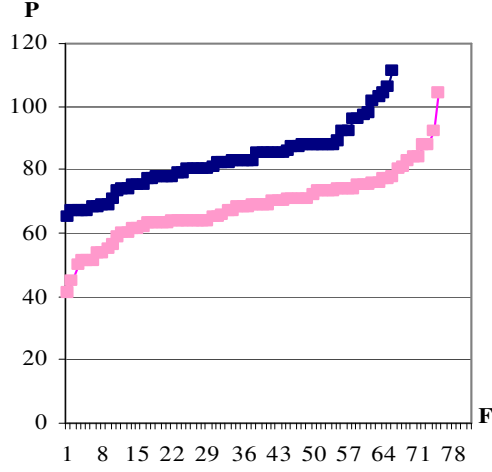
	Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1. Kademe	Faktör-1	<b>Deney G.</b>	67	23,31	2,52	,309	4,463	146	,000
	(Düşünce Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	81	21,12	3,29	,365			
	Faktör-2	<b>Deney G.</b>	67	29,53	3,45	,422	4,113	146	,000
	(Duygu Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	81	26,71	4,65	,516			
	Faktör-3	<b>Deney G.</b>	67	35,59	7,92	,967	5,779	146	,000
	(Davranış Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	81	29,02	5,89	,655			
Ölçek T	<b>Deney G.</b>	67	88,44	10,47	1,279	6,820	146	,000	
(Toplam)	<b>Kontrol G.</b>	81	76,86	10,12	1,125				
2. Kademe	Faktör-1	<b>Deney G.</b>	66	22,04	2,45	,302	3,924	139	,000
	(Düşünce Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	75	20,12	3,25	,375			
	Faktör-2	<b>Deney G.</b>	66	26,93	3,33	,410	6,102	139	,000
	(Duygu Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	75	22,20	5,47	,632			
	Faktör-3	<b>Deney G.</b>	66	33,77	7,12	,876	7,612	139	,000
	(Davranış Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	75	26,02	4,87	,562			
Ölçek T	<b>Deney G.</b>	66	82,75	10,19	1,254	8,193	139	,000	
(Toplam)	<b>Kontrol G.</b>	75	68,34	10,61	1,226				
Tüm Kademe	Faktör-1	<b>Deney G.</b>	133	22,68	2,56	,222	5,800	287	,000
	(Düşünce Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	156	20,64	3,29	,264			
	Faktör-2	<b>Deney G.</b>	133	28,24	3,62	,314	6,603	287	,000
	(Duygu Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	156	24,54	5,53	,443			
	Faktör-3	<b>Deney G.</b>	133	34,69	7,56	,655	9,149	287	,000
	(Davranış Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	156	27,58	5,61	,449			
Ölçek T	<b>Deney G.</b>	133	85,62	10,68	,926	9,943	287	,000	
(Toplam)	<b>Kontrol G.</b>	156	72,76	11,17	,895				

Tablo 13 incelendiğinde görüleceği üzere, Ölçek T'nin son test toplam ve alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalamalarının Deney grubu ile Kontrol

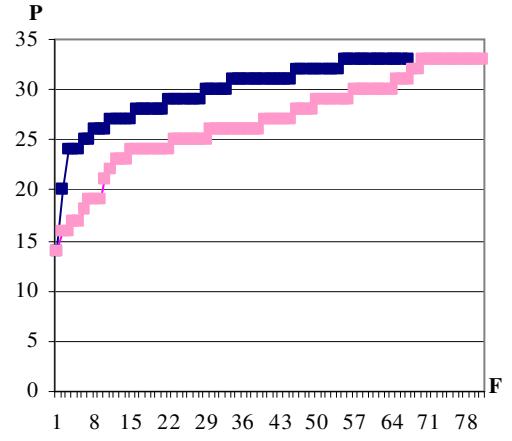
Grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda; 1 ve 2. Kademe ile gruplar genelinde tüm alt boyutları ve ölçek toplamında gruplar arasında fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur(  $p < .001$ ).

## 15. Deney-Kontrol 1. Kademe Son Test Karşılaştırma Grafikleri

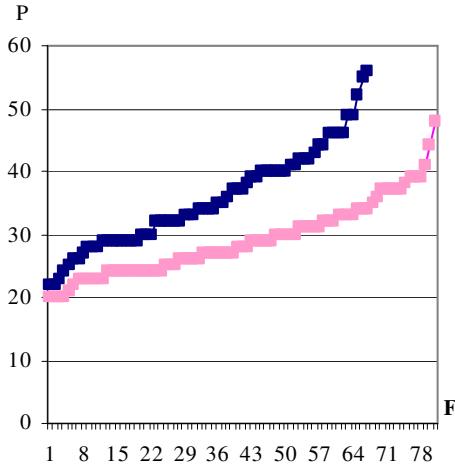
**Grafik15.1 Düşünce Boyutu**



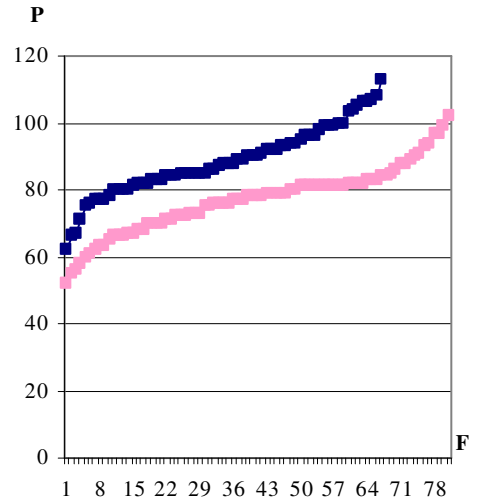
**Grafik15.2 Duygu Boyutu**



**Grafik 15.3 Davranış Boyutu**



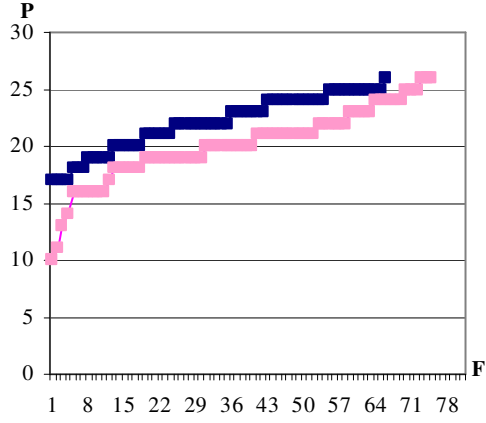
**Grafik15.4 Ölçek Toplamı**



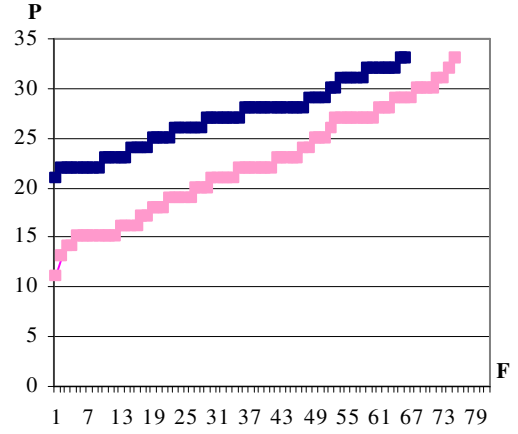
■ Deney Grubu  
■ Kontrol Grubu

## 16. Deney- Kontrol 2. Kademe Son Test Karşılaştırma Grafikleri

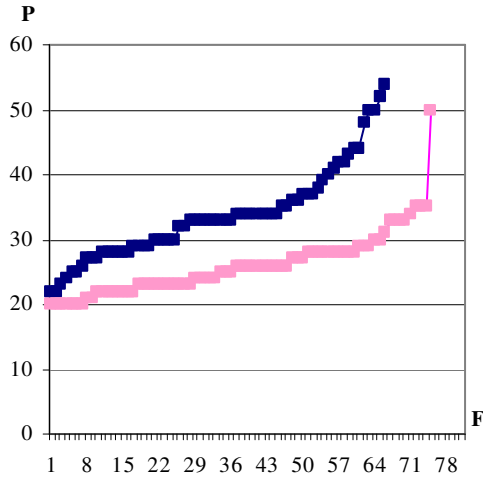
**Grafik16.1 Düşünce Boyutu**



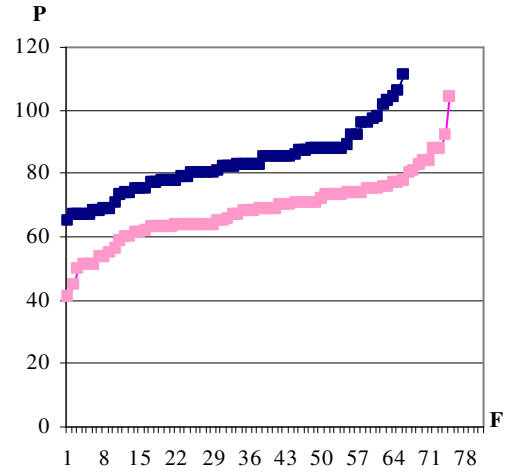
**Grafik16.2 Duygu Boyutu**



**Grafik16.3 Davranış Boyutu**



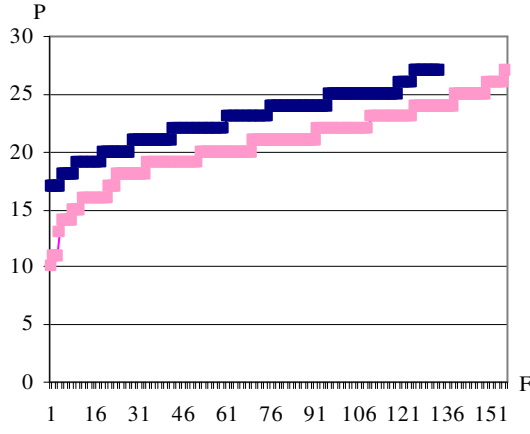
**Grafik16.4 Ölçek Toplamı**



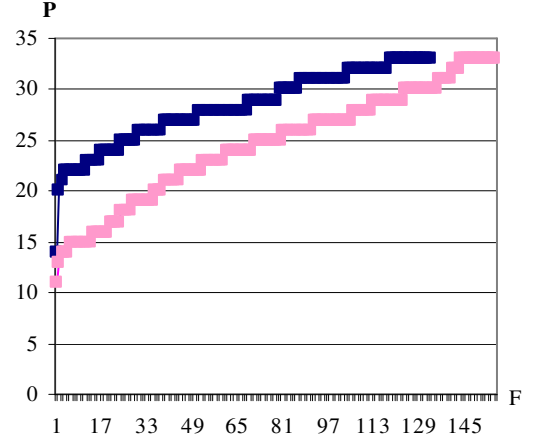
■ Deney Grubu  
■ Kontrol Grubu

## 17. Ölçek T'nin Deney-Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırma Grafikleri

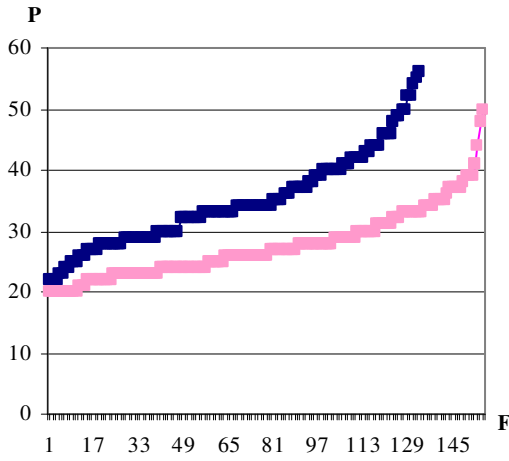
**Grafik17.1 Düşünce Boyutu**



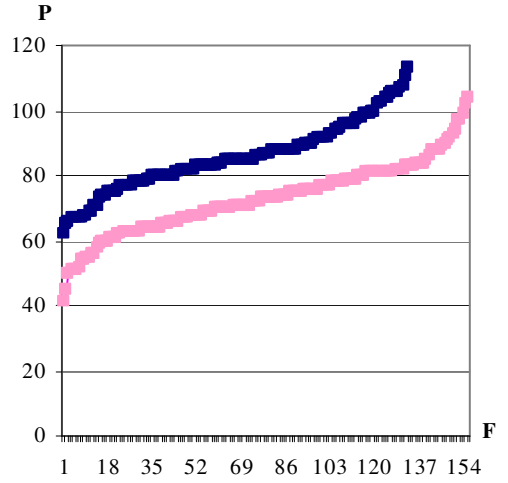
**Grafik17.2 Duygu Boyutu**



**Grafik 17.3 Davranış Boyutu**



**Grafik 17.4 Ölçek Toplamı**



■ Deney Grubu  
■ Kontrol Grubu

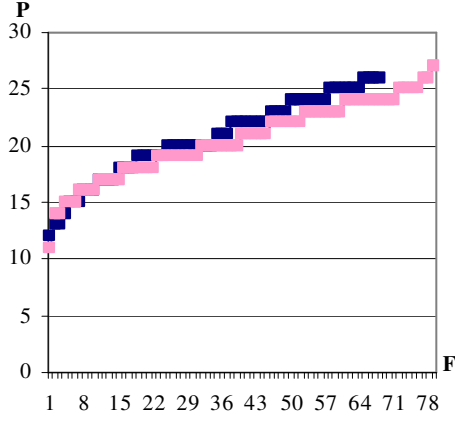
**Tablo 14. Deney- Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek T, Ön test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamli Bir Farklilik Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

	Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
							<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Kız	Faktör-1	Deney G.	68	20,60	3,60	,437	,124	145	,901
	(Düşünce Boyutu)	Kontrol G.	79	20,53	3,35	,377			
	Faktör-2	Deney G.	68	24,63	5,23	,635	-,159	145	,874
	(Duygu Boyutu)	Kontrol G.	79	24,77	5,40	,608			
	Faktör-3	Deney G.	68	27,52	4,71	,572	1,435	145	,154
	(Davranış Boyutu)	Kontrol G.	79	26,40	4,75	,534			
Ölçek T	Deney G.	68	72,76	10,43	1,265	,614	145	,540	
(Toplam)	Kontrol G.	79	71,70	10,35	1,164				
Erkek	Faktör-1	Deney G.	65	20,44	3,54	,439	,456	140	,649
	(Düşünce Boyutu)	Kontrol G.	77	20,18	3,36	,383			
	Faktör-2	Deney G.	65	23,52	5,76	,715	-,127	140	,899
	(Duygu Boyutu)	Kontrol G.	77	23,64	5,99	,683			
	Faktör-3	Deney G.	65	26,33	5,48	,680	1,286	140	,201
	(Davranış Boyutu)	Kontrol G.	77	25,25	4,51	,514			
Ölçek T	Deney G.	65	70,30	11,55	1,432	,636	140	,526	
(Toplam)	Kontrol G.	77	69,09	11,20	1,276				

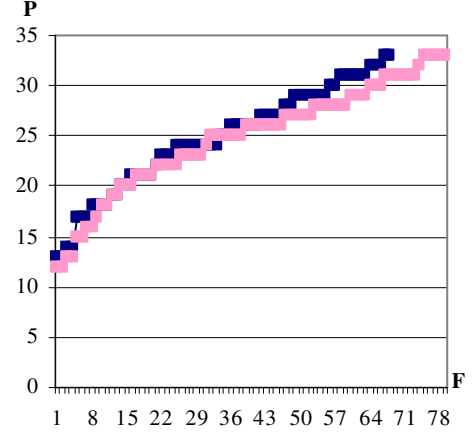
Tablo 14 incelendiğinde görüleceği üzere, Ölçek T'nin ön test toplam ve alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre Deney grubu ile Kontrol Grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda; hem kız hem erkeklerde, Ölçek T'nin tüm alt boyutları ve toplamında gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

## 18. Ölçek T' nin Cinsiyet Değişkenine Göre Deney-Kontrol Ön Test Karşılaştırma Grafikleri

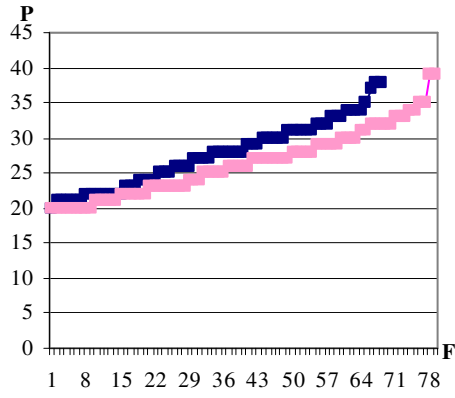
Grafik18.1 Düşünce Boyutu (Kız)



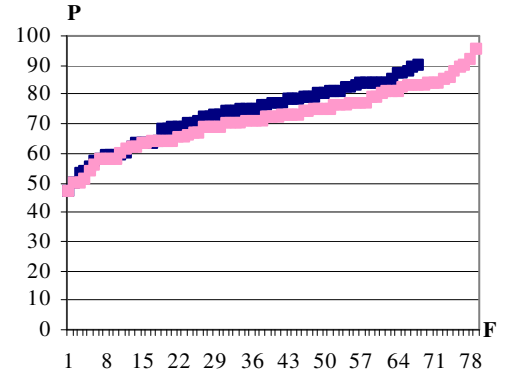
Grafik18.2 Duygu Boyutu (Kız)



Grafik18.3 Davranış Boyutu (Kız)

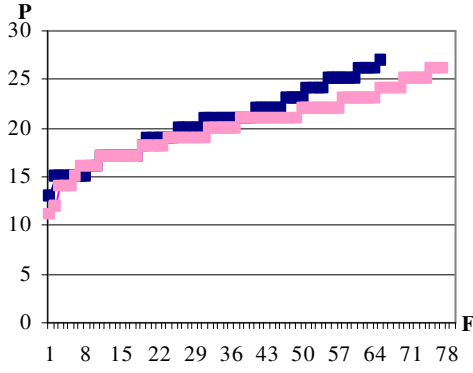


Grafik18.4 Ölçek Toplamı (Kız)

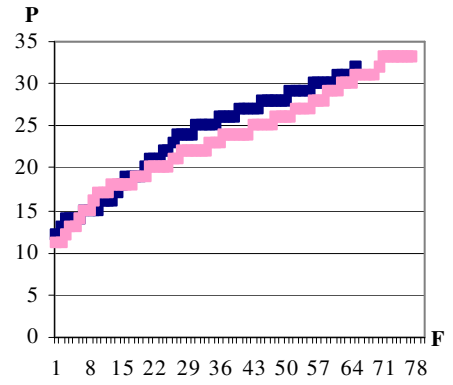


—■— Deney Grubu  
—■— Kontrol Grubu

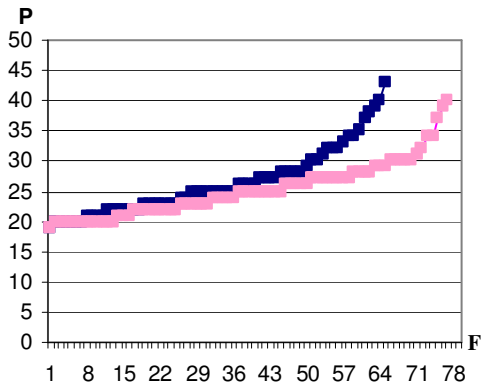
**Grafik18.5 Düşünce Boyutu (Erkek)**



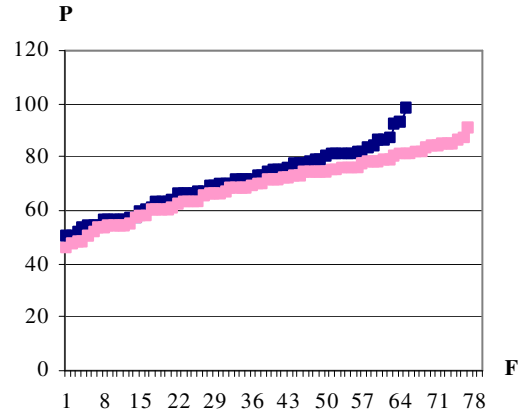
**Grafik18.6 Duygu Boyutu (Erkek)**



**Grafik18.7 Davranış Boyutu (Erkek)**



**Grafik18.8 Ölçek Toplamı (Erkek)**



■ Deney Grubu  
■ Kontrol Grubu

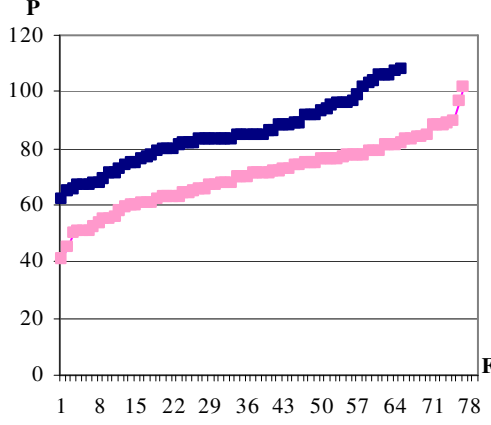
**Tablo 15. Deney- Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek T, Son test Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilere Göre Anlamli Bir Farklilik Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

	Puan	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
							t	Sd	p
<b>Kız</b>	Faktör-1	<b>Deney G.</b>	68	23,00	2,16	,262	4,767	145	,000
	(Düşünce Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	79	20,93	2,94	,331			
	Faktör-2	<b>Deney G.</b>	68	28,66	3,13	,379	4,674	145	,000
	(Duygu Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	79	25,43	4,90	,551			
	Faktör-3	<b>Deney G.</b>	68	34,86	7,16	,868	5,833	145	,000
	(Davranış Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	79	28,58	5,89	,663			
Ölçek T	<b>Deney G.</b>	68	86,52	9,59	1,163	7,196	145	,000	
(Toplam)	<b>Kontrol G.</b>	79	74,94	9,84	1,107				
<b>Erkek</b>	Faktör-1	<b>Deney G.</b>	65	22,35	2,90	,360	3,614	140	,000
	(Düşünce Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	77	20,33	3,61	,412			
	Faktör-2	<b>Deney G.</b>	65	27,81	4,05	,503	4,762	140	,000
	(Duygu Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	77	23,63	6,01	,684			
	Faktör-3	<b>Deney G.</b>	65	34,50	8,00	,993	7,137	140	,000
	(Davranış Boyutu)	<b>Kontrol G.</b>	77	26,55	5,15	,587			
Ölçek T	<b>Deney G.</b>	65	84,67	11,71	1,453	7,053	140	,000	
(Toplam)	<b>Kontrol G.</b>	77	70,53	12,06	1,374				

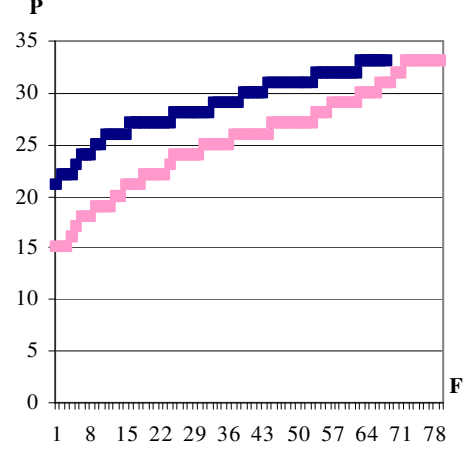
Tablo 15 incelendiğinde görüleceği üzere, Ölçek T'nin son test toplam ve alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre Deney grubu ile Kontrol Grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda; hem kız hem erkeklerde, Ölçek T'nin tüm alt boyutları ve toplamındaki fark, Deney Grubu lehine anlamlı bulunmuştur ( $p < .001$ ).

19. Ölçek T' nin Cinsiyet Değişkeni Deney-Kontrol Son Test  
Karşılaştırma Grafikleri

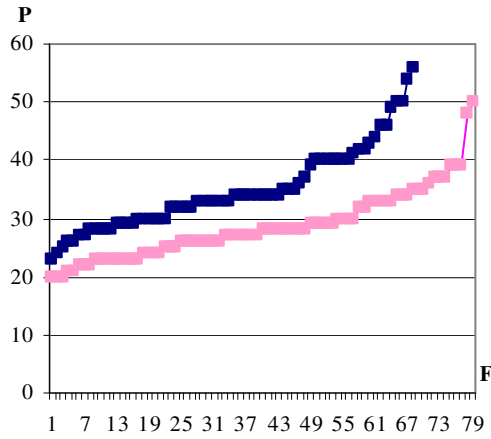
Grafik19.1 Düşünce Boyutu (Kız)



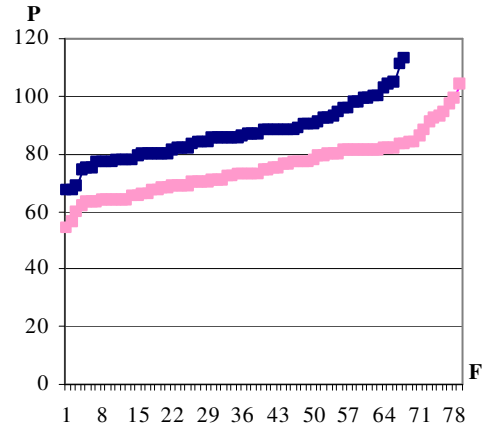
Grafik19.2 Duygu Boyutu (Kız)



Grafik19.3 Davranış Boyutu (Kız)

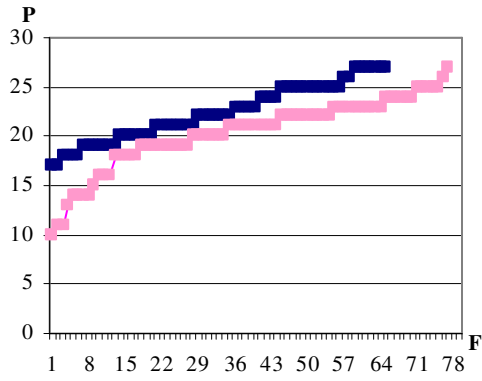


Grafik19.4 Ölçek Toplamı (Kız)

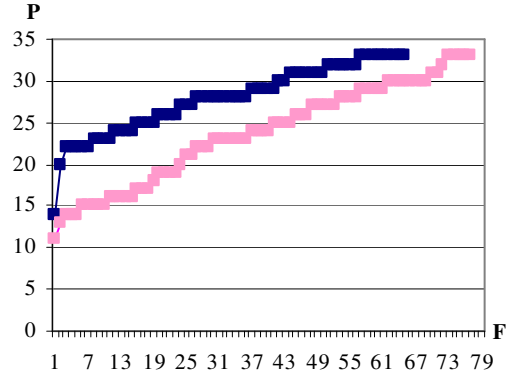


—■— Deney Grubu  
—■— Kontrol Grubu

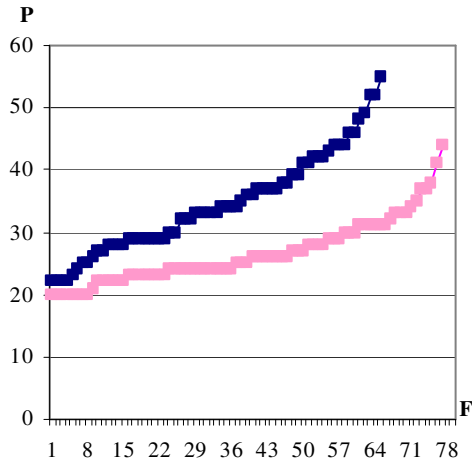
**Grafik19.5 Düşünce Boyutu (Erkek)**



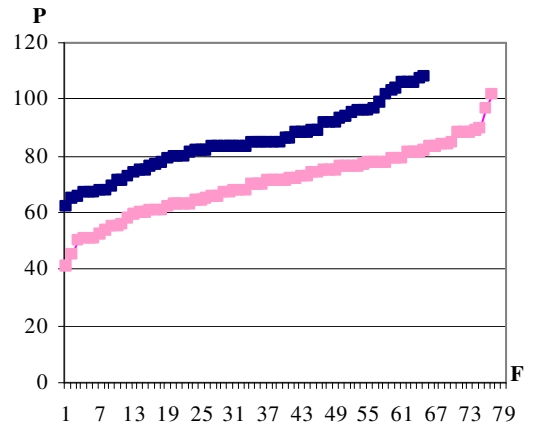
**Grafik19.6 Duygu Boyutu (Erkek)**



**Grafik19.7 Davranış Boyutu (Erkek)**



**Grafik19.8 Ölçek Toplamı (Erkek)**



—■— Deney Grubu  
—■— Kontrol Grubu

## V. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, normal gelişen ilköğretim öğrencilerinin otistik bireyleri daha yakından tanımaları ve onlara yönelik kabul edici tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış olan Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı'nın etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle bu eğitim programına katılan deney grubu ile doğal gelişim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencileri, otistiklere yönelik tutumları bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca, her bir grup kendi içinde otistiklere yönelik tutumları bakımından ön test ile son test bağlamında da karşılaştırılmışlardır. Bunun dışında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin otistiklere yönelik tutumlarının; buldukları ilköğretim kademesi, cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınan diğer araştırma problemleridir.

Bu bölümün tartışma başlığında, araştırma verileri, elde edilen bulgular ışığında amaçlarda belirtilen hipotezlere göre tartışılmış, sonuçlar başlığında araştırmanın sonuçlarına ulaşılmış ve öneriler başlığında da bundan sonra yapılacak araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma bulguları yorumlanırken amaçlarda belirlenen hipotezlerin sırası izlenecektir.

1. İlk olarak, temel araştırma beklentisinde de ifade edildiği üzere, benzer özelliklere sahip deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin otistiklere yönelik tutumları bakımından karşılaştırmaları incelenecek olursa, elde edilen bulgulara göre, son test karşılaştırmalarında, hem kademe hem de cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlar ve ölçek toplamında gruplar arasındaki farkın deney grubu lehine

anlamli bulunduğu saptanmıştır. Buna göre, deney grubunun otistiklere yönelik tutumları son test puanlarında kontrol grubununkinden anlamli bir şekilde farklılaşmıştır. Yani deney grubundaki öğrencilerin otistiklere yönelik kabul edici tutumlarının, “YBK” FKTGP’ na katılımdan sonra, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamli bir şekilde yükselmiştir. Bu verilere göre, *Hipotez 1*’nin tüm alt boyutlar ile ölçek toplamında doğrulanmıştır.

2. Deney grubunun n-son test karşılaştırmaları incelendiğinde, her iki kademedede ve grup genelinde tüm alt boyutları ile ölçek toplamında aritmetik ortalamaları arasındaki fark, son test lehine istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur. Buna göre deney grubunun otistiklere yönelik kabul edici tutumlarında “YBK” FKTGP’ye katılımdan sonra belirgin bir yükseliş olmuştur ve bu yükselişin FKTG programı sayesinde olduğu düşünülmektedir. Bu verilere göre; *Hipotez 2* tüm alt boyutlar ve ölçek toplamı için doğrulanmıştır.

3. Kontrol grubunun ön testi ile son test karşılaştırma bulguları incelendiğinde de bazı anlamli farklar bulunduğu görülmektedir. Kontrol grubunun her iki kademesinde ve grup genelinde davranış alt boyutu aritmetik ortalamaları arasındaki fark, son test lehine istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur. 1. kademe ve grup genelinde ise ölçek toplamının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, son test lehine istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur. Davranış alt boyutu farklılığının ölçek toplamında gözlenen bu farklılığı etkilemiş olacağı düşünülebilir. Ayrıca 2. Kademenin davranış alt boyutunda farklılık gözlenirken, ölçek toplamında anlamli bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte her iki kademe ve grup genelinde düşünce ve duygu alt boyutu aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir fark saptanmamıştır. Kontrol grubunun davranış alt boyutundaki bu anlamli farklılığın nedeni lek T olabilir. Ölçekte belirtilenlere göre öğrencilerin merak duyguları artmış ve okullarındaki otistik öğrencilerle daha çok etkileşime girmiş olabilirler. Örneğin; “Bazı teneffslerimi otistik arkadaşımla birlikte geçiriyorum.” ve “ğretmenime ve arkadaşlarıma otistiklerle ilgili merak ettiğim soruları soruyorum.” gibi maddeler öğrenciler ölçek formunu doldurduktan sonra bazı teneffüslerde otistik arkadaşlarına daha yakın davranmalarına, onlarla

ilgili merak ettiklerini öğretmenlerine sormalarına neden olmuş olabilir. Farklı gelişenlerle ilgili sorular gündeme getirmenin bile çeşitli farkındalıklar geliştirmede katkılar sağlamış olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum farklı gelişenlere yönelik dışlayıcı tutumların yaygınlığına rağmen bu tutum ve inançları ilköğretim çağında değiştirmenin o kadar da güç olmadığını göstermektedir. Bu verilere göre, Hipotez 3, duygu ve düşünce alt boyutunda tümüyle doğrulanmış iken; davranış alt boyutunda tümüyle reddedilmiştir. Ölçek toplamında ise sadece 2. kademe için doğrulanmış, 1. kademe ve grup genelinde reddedilmiştir.

4. Kontrol grubunun ön-son test karşılaştırmalarında bazı anlamlı farklılıklar görülmesine rağmen, görülen bu farklılığın deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarındaki anlamlı farkı ortadan kaldıracak kadar olmadığı görülmektedir. Yani Kontrol grubunda davranış alt boyutunda değişim olmuştur. Ancak bu değişim deney grubunda gerçekleşen değişim kadar yüksek değildir (Faktör-3, Deney grubu, 1. Kademe  $t = -6,449$ , 2. Kademe  $t = -9,855$ , Grup geneli  $t = -11,060$  ; Kontrol grubu, 1. Kademe  $t = -2,931$  , 2. Kademe  $t = -2,448$  , Grup geneli  $t = -3,828$  ).

Özetle, “YBK” FKTGP’nin normal gelişen öğrencilerin otistiklere yönelik kabul edici tutumlarını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında, iyi organize edilmiş ve planlanmış bilgilendirme ve etkileşim programlarının kabul edici tutumların geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Fiedler and Simpson (1987) yaptıkları bir çalışmada, farklı gelişim, dereceleri, sebepleri, onların hakları konularını içeren bir bilgilendirme programının, normal kişilerin farklı gelişenleri kabul edici tutumlarının değiştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.10 Haftalık uygulama sonunda, iyi organize edilmiş bilgi verme programlarının bu konuda oldukça etkili olduğu görülmüştür. Acton and Zaratany(1988) ve Jenkins-Odom-Speltz (1989),çalışmalarında, iyi organize edilmiş ortaklaşa oynanan oyunlar sonunda farklı gelişen çocukların sosyal

kabullerinin yükseldiği, olumsuz yüklemelere daha az hedef oldukları gözlenmiştir. Civelek (1990) bütünleştirme, bilgilendirme ve bütünleştirmenin sosyal kabul üzerindeki etkilerini incelediği deneysel araştırmasında; yalnızca bütünleşme ve bilgilendirme grubunun kabul edici tutumlarında anlamlı bir fark oluştuğunu görmüştür. Aloia-Beaver and Pettus(1978), programlı bir etkileşim uygulamasının, zihinsel engellilerin sosyal kabulleri üzerindeki olası etkilerini araştırdıkları bir çalışmada, organize ve iyi planlanmış bir etkileşim sürecinin bu konuda yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır. Cook & semmel (1999) normal gelişen çocukların, farklı gelişen akranlarıyla ortak yönlerinin farkedilmesinin onları kabul etmedeki tutumlarını etkilediğini savunmuşlardır.

**5.** Öğrencilerin buldukları ilköğretim kademesi değişkenine göre otistikleri kabul edici tutum karşılaştırmaları incelenecek olursa, elde edilen bulgulara göre, *deney grubunda ön teste* duygu ve düşünce alt boyutunda, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış; davranış alt boyutu ve ölçek toplamında ise 1. kademenin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunda, ön testin tüm alt boyutu ile ölçek toplamında ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark 1. kademenin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Buna göre *Hipotez 5* kontrol grubu için tümüyle doğrulanmış iken, deney grubu için davranış alt boyutu ile ölçek toplamında doğrulanmıştır.

**6.** *Deney grubu son testi bulgularında*, öğrencilerinin buldukları ilköğretim kademesi değişkenine göre otistikleri kabul edici tutum karşılaştırmaları incelenecek olursa, deney grubunun davranış alt boyutunda, ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış, duygu ve düşünce alt boyutu ile ölçek toplamında ise, 1. kademenin lehine anlamlı bulunmuştur. Buna göre, deney grubunun ön-son test karşılaştırmasında, duygu ve düşünce alt boyutunda kademeler arasında 1. kademe lehine anlamlı farklılık oluşturacak şekilde bir değişim olmuş iken; davranış alt boyutunda kademeler arasında başlangıçta var olan farklılık ortadan

kalkmıştır. Uygulanan FKTGP sonucu tüm kademelerde etkileşimin artması ile davranış alt boyutunda farklılığın ortadan kalkması beklenebilir bir şey iken, duygu ve düşünce alt boyutunda görülen farklılaşma 2. kademe'deki öğrencilerin ergenlik dönemi sürecine girmelerinin etkilerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu dönemde birey kendilerini ve karşı cinsi keşfetmeye dönüktür. Dolayısıyla ilgi ve dikkatleri bu ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal çevrelere yönelmiştir. Ayrıca bu dönemde karşılıklı ve derin ilişki beklentileri söz konusudur. Oysa iletişim ve sosyal becerileri yönünden güçlükler yaşayan otistikler ile bu beklentilerin gerçekleşmemektedir. 1. kademedeki öğrencilerin ise en önemli ilgi alanının oyundur. Yarışma, beceri gösterme ve çalışkanlık bu dönemin en belirgin özelliğidir (Yörükoğlu, 1996). Ayrıca, enerji ve hareketlilik isteyen çalışmalara ve oyunlara katılmaya can atarlar. Uyum yetenekleri ise çok güçlüdür. Bu nedenle otistik arkadaşlarına daha çok uyum sağlayabilmiş, program süresince yapılan ortak etkinlikler ile de diğer ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık bulmuş, dolayısıyla otistik arkadaşları ile daha olumlu yaşam deneyimlerine sahip olmuş olabilirler. Bu durum otistik arkadaşlarına yönelik duygu ve düşüncelerini pozitif yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca bu araştırmaya katılan otistik öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında, yaşlarının 7- 11 yaş arasında değiştiği görülmektedir. 1. kademedeki öğrenciler kendi ile aynı yaştaki "farklı" arkadaşları ile birlikte iken 2. kademe öğrencileri için durum böyle olmamıştır. Belki böyle bir program 2. kademe , yakın yaşlardaki otizmli öğrenciler ile yapılması sonuçları değiştirebilir. Buna göre Hipotez 6 davranış alt boyutunda doğrulanmış iken duygu, düşünce, ve ölçek toplamında reddedilmiştir.

7. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda "YBK" FKTGP'nın 2. kademe üzerinde etkili olmadığını düşünebilir. Ancak 2. kademenin ön- son test karşılaştırmalarına bakıldığında tüm alt boyut ve ölçek toplamında son test lehine .001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu durumda 2. kademe de "YBK" FKTGP sonunda otistikleri kabul edici tutumlarda gelişme olmuş ancak bu gelişim 1. kademedeki kadar yüksek olmamıştır.

8. *Kontrol grubu son test bulgularında*; ilköğretim kademe değişkenine göre otistikleri kabul edici tutum karşılaştırmaları incelenecek olursa, düşünce alt boyutunda ilköğretimin 1. ve 2. kademesindeki öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklar; istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış, duygu ve davranış alt boyutu ile ölçek toplamında 1. kademenin lehine anlamlı bulunmuştur. Buna göre *Hipotez 7* düşünce alt boyutunda reddedilmiş, duygu ve davranış alt boyutu ile ölçek toplamında kabul edilmiştir.

Ercan (2001), yaptığı araştırmada kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaştığını, küçük yaşlarda tutumların daha kabul edici olduğunu görmüştür.

Jones, (1967) ; Kennedy ve Bruininks 1974, küçük yaştaki kaynaştırmalarda, farklı gelişen çocuğun durumuna daha kolay adapte olduğunu ve normal çocuğun farklı gelişen çocuğu kabulünün de arttığını belirtmişlerdir. Bu, erken yaşta başlatılan kaynaştırma ve tutum geliştirme programlarının avantajını vurgulamaktır.

9. *Deney ve kontrol grubunda*, cinsiyet değişkenine göre 1. kademe ön test ve son testin tüm alt boyutları ve ölçek toplamında, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bunun sebebini bu yaşlarda cinsiyet farklarının ve cinsiyete bağlı tutumların gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

*Deney grubunda* 2. kademenin ön testinde kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiş iken son testin duygu alt boyutunda, kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmiştir. *Kontrol grubunda* 2. kademenin ön testinde davranış alt boyutunda, kız ve erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış, duygu ve düşünce alt boyutu ile ölçek toplamında kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Son testte ise tüm alt boyutları ile ölçek toplamında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ön testin davranış alt boyutunda anlamlı olmayan farkın son testte kızlar lehine anlamlı fark oluşturacak şekilde değişmesinin sebebi, Ölçek T'nin ön test

uygulamasının kız öğrencileri erkek öğrencilere kıyasla daha çok otistik öğrencilerle etkileşime girmelerini sağlamış olabileceği yönünde düşünülebilir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda, 2. kademe öğrencilerinde cinsiyet değişkenine göre gözlenen farkın kız öğrencilerin lehine olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum kız öğrencilerin ergenlik dönemiyle birlikte gelişen cinsel kimliklerinde koruyucu kollayıcı anne modellerini benimsemiş olabileceklerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna göre Hipotez 8, ön test ve son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun 1. kademesinde tümüyle doğrulanmış; 2. kademenin ön test sonuçlarına göre, kontrol grubunun davranış alt boyutunda, deney grubunun ise tüm alt boyutları ile ölçek toplamında reddedilmiş, kontrol grubunun düşünce ve duygu alt boyutu ile ölçek toplamında doğrulanmıştır; son test sonuçlarına göre ise deney grubunun duygu alt boyutunda, kontrol grubunun tüm alt boyutları ile ölçek toplamında doğrulanmış ; Deney grubunun düşünce, davranış alt boyutu ve ölçek toplamında ise reddedilmiştir.

Sonuç olarak YBK, FKTGP'nin cinsiyet değişkenine göre 1. kademe kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, 2. kademe duygu boyutunda anlamlı farklılık yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda kızlarda erkeklere göre otistiklere yönelik tutumların daha kabul edici olduğu söylenebilir.

Birçok araştırmada kadınların farklı gelişimlere yönelik daha toleranslı, kabullenici ve olumlu tutum içerisinde olduğu bulunmasına rağmen, bazı araştırmalar cinsiyetler arası bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Hannah (1988) kadınların farklı gelişimlerle etkileşim kurmada daha istekli ya da daha olumlu bir yaklaşım ve yatkınlık içerisinde olduğunu düşünmek için erken olduğunu, söylemektedir. Yuker (1976) tutumlar arası farklılığın cinsiyetten çok bilgi veya etkileşim gibi dışsal nedenlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Ercan (2001), yaptığı araştırmada kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelediği araştırmasında kızların öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının, erkeklerden daha olumlu olduğunu görmüştür. McDougall ve diğerleri (2004) bir araştırmalarında, dokuzuncu sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı

tutumları incelemiştir. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Nowicki ve Sandieson (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre farklı gelişenlere karşı daha ılımlı tutum sergiledikleri görülmüştür.

**10.** Deney grubunda YBK, FKTGP'na üye olanlar ile olmayan öğrencilerinin otistiklere yönelik tutumları bakımından karşılaştırmaları incelenecek olursa, elde edilen bulgulara göre, YBK' ne üye olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma beklentisine ters düşmektedir. Ancak araştırma sürecinde kulübün tüm okulda bilgilendirme amaçlı yaptığı etkinlikler sonucunda kulüp üyesi olmayıp etkileşim çalışmalarına katılmak istediğini belirtmiş ve katılmış bir çok öğrenci olmuştur.Ortamda farklı gelişenlerle ilgili bir çalışmanın yapılıyor olması öğrencilerin merak ve ilgisini çekmiştir. Uygulamada bu spontan gelişmelere karşı esnek davranılmıştır. Doğal akıştaki kabul edici tutumu geliştirecek her türlü olumlu ilgi ve davranışlar desteklenmiştir.Ayrıca öğrenciler farklı gelişenlere yönelik nasıl bir tutum takınacaklarını çevrelerindeki bireyleri gözlemleyerek modelden öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bu nedenle deney grubunda, kulübe üye olan ile olmayan öğrenciler arasındaki sınırlar kısa bir süre sonra ortadan kalkmıştır. Sonuç olarak *Hipotez 4* reddedilmiştir.

Literatürde farklı gelişenleri kabul edici tutumları geliştirmeye yönelik, kulüp aracılığı ile yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma sonunda;

1. YBK aracılığı ile FKTGP'nın uygulandığı deney grubundaki normal gelişen öğrenciler, kontrol grubundaki normal gelişen öğrencilere kıyasla, otistik arkadaşlarını kabul edici tutumlarını daha çok geliştirmişlerdir.
2. YBK, FKTGP'nın kademe değişkenine göre 2. kademe de etkili olmakla birlikte 1. kademe de daha etkili sonuçlara ulaşılmıştır.

3. YBK, FKTGP'nın cinsiyet değişkenine göre 1. kademedede kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, 2. kademedede duygu boyutunda anlamlı farklılık yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda kızlarda erkeklere göre otistiklere yönelik tutumlarının daha kabul edici olduğu ve geliştiği gözlenmiştir.
4. Deney grubunda aynı ortamda bulunan YBK'ye üye olan ve olmayan öğrenciler arasında otistikleri kabul edici tutumlarda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda eğitimdeki uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik aşağıda yer alan şu önerilerde bulunulabilir.

### Eğitimdeki Uygulamalara İlişkin Önerileri

1. Farklı gelişen öğrenciler ve normal gelişen öğrencilerin kaynaşabilmeleri, her iki grubun birbirlerini daha yakından tanıyabilmeleri için bazı derslerde, teneffüslerde, törenlerde ve özellikle sosyal kulüpler gibi sosyalleşmeyi destekleyecek çalışmalarda bir araya gelmelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.
2. Normal okullardaki farklı gelişen öğrencilere karşı kabul edici tutumların gelişmesinde, başta, hizmetliler de dahil, yönetici ve tüm öğretmenlerin oluşturduğu okul personelinin, normal gelişen öğrencilerin ve ailelerinin etkileşime dayalı bilgilendirmeler ile bilinçlendirilmesi çok önemli ve gereklidir.
3. İlköğretim okullarında farklı gelişenler ile normal gelişenlerin kaynaşmalarına yönelik yapılacak çalışmalarda rehberlik etmek üzere her okulda bir özel eğitim

öğretmenin bulunması yapılan çalışmaların niteliğini arttıracak ve karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümünü kolaylaştıracaktır.

#### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okullarında farklı gelişenlerin bulunduğu normal gelişen öğrencilerin yaş ve cinsiyet gruplarına göre farklı gelişenlere yönelik tutumlarının incelenmesi önerilebilir.
2. Benzer özellikteki tutum geliştirme programı, daha geniş gruplarla yürütülüp etkililiği incelenebilir.
3. Benzer özellikteki tutum geliştirme programının, bu araştırmada kontrol değişkeni ile sınırlanan özellikleri taşımayan, diğer özellikteki öğrenci grupları üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Benzer özellikteki tutum geliştirme programında, programın uygulandığı okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer personelin tutumlarına etkisi incelenebilir.
5. Benzer özellikteki tutum geliştirme programı otistikler dışındaki diğer farklı gelişim türleri ile ilgili yürütülüp etkililiği incelenebilir.
6. Benzer özellikteki tutum geliştirme programının, hem normal gelişen öğrencilerin hem de farklı gelişen öğrencilerin, kişisel gelişimleri ile kendilerine yönelik kabul edici tutumlarının gelişimine etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- 1982 Anayasası (2001). 3 Ekim 2001 değişikliği ile. İstanbul:Serhat Yayınları.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programların yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 39-54.
- Anderson, L. W. (1991). *Tutumların Ölçülmesi*, Çev. Nükhet Çıgırıkçı, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(1).241-250.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. 2. Baskı, İstanbul:Alfa Basım Yayım Dğt.
- Atay, M. (1995). *Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2003). *Otizimde İlk Adım*. (1. Baskı). İstanbul:Epsilon.
- Bağatur, J. I. (2007). Çocuk Hakları, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklar, Yaşanan Sorunlar ve Yasal Düzenlemeler. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(9), 62-71.
- Bailey, D. & Winton, P. (1987). Stability and change in parents. expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.
- Bak, J. S., ve Gary, N. (1987), Effects of mentally retarded children's Bahavioral Competence on Nonretarded peers. Behaviors and attitudes: Toward establishing ecological validity in attitude research. *American Journal of Mental Deficiency*, 92. 31-39.
- Başaran, İ. E., (2000). *Eğitim Psikolojisi*. (5. baskı). Feryal matbaası, Ankara
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in highfunctioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Byrd, E. K. (1989). Theory regarding attitudes and how they may relate to media portrayals of disability. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 20(4), 36-38.

- Civelek, A.H.,(1990). *Eğitilebilir Zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ve beden eğitimi derslerinde bütünleşmelerinin etkileri*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33(1), 50–61.
- Custer, C. D. ve Osguthorpe, R. T. (1983). Improving social acceptance by training handicapped students to tutor their nonhandicapped peers. *Exceptional Children*, 50, 173-176.
- Cüceloğlu, D.(2003). *İnsan ve Davranışı*. (12. baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul
- Çocuk Hakları Sözleşmesi.Erişim tarihi: 19.08.2008  
<http://www.turkhukuk sitesi.com/showthread.php?t=5719>
- Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. *1. Uluslar arası Özel Eğitim Kongresi*, s 183-185. İstanbul: Ya-Pa Yayın
- DeMyer, M.K., Barton, S. ve diğerleri (1974). The measured intelligence of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4.
- DeWit, D., McDougall, J., King, G., Miller, L.T., & Killip, S. (2004). High school aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.
- DİE, (2002). Erişim tarihi: 02.01.2007. <http://www.die.gov.tr/> Sosyal Güvenlik ve Sağlık >> Özürlü İstatistikleri >> Veri/Bilgi
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- DSM IV (2005). (Koroğlu, E. Çev.) 2. Baskı, Ankara: MedicoGraphics matbaası. (eserin aslının basım tarihi, 2000).
- Dönmez, B. Aslan, N., Avcı, N. (1998). Engelli ve Engelsiz Çocuğa Sahip Anne Babaların Engellilere ve entegrasyona İlişkin Düşünceleri. *Destek* . Ankara, 1(1). 25-32.
- Enç, M., Özsoy, Y., (1987). “*Özel Eğitime Giriş*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

- Eracar, N. (2003). Otistikler ve Diğer Gelişimsel Bozukluklarda Sanatın Eğitim ve Sağlık Amaçlı Kullanımı. Kulaksızoğlu, A. (Edt.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 305-313). İstanbul: Epsilon.
- Eracar, N. (1999). *Biraz Yer Açar mısınız? Normaller İçin Bir Kitap: Otizm*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış* (2. baskı). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (1986). “Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi: Kaynaştırma”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157–168. Eskişehir.
- Ertuna, D. (2001). *Yedi Temel Tutum*. İzmir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–418.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleşmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. (Çev. H. G Şenel, ve E.Tekin), (2. Baskı).Ankara (Basım Tarihi, 1983)
- Freedman, J., Sears, D. O. ve Carlsmith, M. (2003) *Sosyal Psikoloji* ( 4. baskı). (Çev: A. Dönmez). İmge yayın, İstanbul.
- Fox. C. L. (1989). Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 56. 50-59.
- Furnham, A. & J. Fendred.(1983) Attitudes Toward The Mentally And Psysically Disabled, *British Journal Of Medical Psychology*, 56, s. 179-187.
- Garfinkle, A., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool. *Topics in Early Childhood*, 22, 26-39.
- Göksu, İ. , ve Çevik, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Adana: 2004. Erişim tarihi: 04.06.06. [www.adana-meb.gov.tr/ana/islem-yukle.asp?.id=193](http://www.adana-meb.gov.tr/ana/islem-yukle.asp?.id=193)
- Gurin ve diğerleri, (2002). The educational benefits of inclusion.Erişim tarihi 09.08. 2008. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm>
- Güven, Y. (2006). Otistik Çocuklarda Kaynaştırma. *İstanbul Otizm Eğitim Günleri*. sy 93-109 .Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

- Güven, Y. (2003) . Özel Eğitime Giriş. Kulaksızoğlu, A. (Edt.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 57-80). İstanbul: Epsilon.
- Güvenç, B. (1976). *Değerler, Tutumlar ve Davranışlar*. Toplum Biliminde Araştırma ve Yöntem. Der. R. Keleş. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Humphrey, A. (2006). How to understand special education. Erişim tarihi : 19.08.2008. <http://www.howtodothings.com/education/a3829-how-to-understand- specialeducation>.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. 1. Baskı. Ankara: Verso Yayıncılık
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, (1948).Erişim Tarihi: 19.08.2008 <http://www.inhak-bb.adalet.gov.tr>
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Jobe, D. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regularclassrooms. Erişim tarihi 04.06.2006. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_1996/ai\\_n/8744667/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1996/ai_n/8744667/print).
- Johnson, W. D., & Johnson, T. R., (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional Children*, 52, 553-561.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Baskı. Sosyal Psikoloji Dizisi: 1, İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Karaküçük, S. (1995), “*Rekreasyon*”, Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu, Ankara.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T. (1997). *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar Ve Anne-Babalarda Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Karlı, S. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilerin yöneticilik niteliklerinin gelişmesine katkısı: Beypazarı ilçesinde bir çalışma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İşletme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- KHK. MEB, (2000) Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükümünde Kararname ve Özel Eğitim Yönetmeliği. Ankara: MEB basımevi.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Eripek S.(Edt).*Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16: 45–50.
- Kırcaali-İftar, G (1992). Kaynaştırma Becerilerini Öz Değerlendirme Aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir.
- Korkmaz, B., (2005). *Yağmur Çocuklar, Otizm Nedir?*. Kitap Matbaacılık , İstanbul.
- Korkmaz, B., (2005), Otizme Genel Bir Bakış. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(1), 12-27.
- Korkmaz, B., (2003). Otizm. A.Kulaksızoğlu (Edt.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 81-110). İstanbul: Epsilon.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Çocuk Psikolojisi ve Gelişimi. *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 9-56).2. baskı. İstanbul: Epsilon.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumların İncelenmesi*. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi Verici Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. Tebliğler dergisi: 2569.
- Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. *Özel Eğitim Dergisi*.Ankara. 1(2).34-36
- MDAA (2004). *Kapıları Açmak, Türkiye’de ve Avustralya’da engellilik deneyimleri*. Erişim tarihi : 09.11.2006. [www.mdaa.org.au](http://www.mdaa.org.au)
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. 8. Baskı (çev. Hüsnu Arıcı, Orhan Aydın ve diğerleri), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Nizamoğlu, N.(2006). *Sınıf öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri*. Yüksek lisans tezi .Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Bolu.

- Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna Kaynaştırılmasını Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Resmi Gazete. 26184. <http://tkb.meb.gov.tr/yönetmelik>
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S., (2001). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş"*. (11. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik tutumların Değiştirilmesi*. 1. Baskı. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara Kök Yayıncılık.
- Pano1, Z. S. & McBride, M. (2005). *Basılı Yayınlarda Özürlülük İmajı: Tutumun Etkileri Hakkında inceleme*. (Çev. B. Yalçın ). Özürlüler Dairesi Başkanlığı
- Pehlivan, H.(1997). Tutumların Doğası ve Öğretim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(233).
- Peker, S., ve Sahbaz, Ü. Otizm'de ilk adımlar. Erişim tarihi. 04.06.2006 <http://www.autism.tr.org/kaynastirma>.
- Pişkin, Ü., (1990). *5-8 Yaş grubu otistik çocuklara oyuncak ile amacına uygun oynama becerisinin kazandırılmasında model olma ve ipucu verme tekniklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Serene H. ve diğeri. (2005).Effect of participation as peer-players on ideas and attitudes about disability. *Australian Association of Special Education* pp.38-45
- Seyyar, A. (1999), *Bakıma Muhtaçların Sosyal Güvenliğı*. Sakarya Üniversitesi Matbaası; Adapazarı.
- Seyyar, A. (1997) *Almanya’da Bakıma Muhtaçların Sosyal Güvenliğı*, (Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi; İktisat Fakültesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Strock, M., (2007), Otistik Spektrum Bozuklukları. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(9), 5-22.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikle*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Akıncı, A., Pişkin, Ü. (1988). *Otistik Çocuklar ve Eğitimleri*. Arsu Matbaası.
- Şahbaz, Ü. (2003). Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi. A. Konrot (Edt.), *Özel Eğitimden Yansımalar*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (1995). *İlköğretim Okullarında Eğitici Çalışmaların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, B. (2006).*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.
- Tavşancıl E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel Britannica (1992): Temel Kültür ve Eğitim Ansiklopedisi.(6. Cilt) İstanbul: Hürriyet Ofset.
- Tolan, B., İsen, G., ve Sönmez, V. (2002). *Ben ve Toplum* . Teori yayınları, Ankara.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eskişehir.
- Türkbay, T. (2006). Otizmde Sözel ve Beden Dili Özellikleri ve bilimsel Gidiş . *İstanbul Otizm Eğitim Günleri*. sy 82-86 .Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

- Türkçe Sözlük (1996). MEB, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi (3. cilt). Ankara : Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Uysal, A. (1997). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri, 5. *Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*. Ankara: 1997, s. 49-61.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S. (2005). İlköğretim Düzeyindeki Kaynaştırma Sınıflarında Eğitim Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyometrik Konumları. Eğitim Araştırmaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 18. Sayı, Anı Yayıncılık,Ankara
- Wing, L. (2005). *Otizm El Rehberi*. (S. Kurt, Çev.) İstanbul: Doğan Kitap. (eserin aslının basım tarihi :1996).
- Wing, L. (1976). *Early Childhood Autism*. (2. Baskı), New York: Pergamon Press.
- Wolkmar, R. F., Bregman, J., Cohen, J. D., Cicchetti, V., (1988). DSM-III and DSM-III-R Diagnoses of Autism. *American Journal of Psychiatry* 145:11
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? *Educational Exceptional Children*, 64(2), 181 – 196.
- Yavuzer, E. K. (2004). *Ergenlik Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi*. Ankara: Meter Matbaası.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik Çağı, ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*.İstanbul: Özgür Yayınları

## EK 1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Adı ve Soyadı** :  
**Okulu** :  
**Sınıfı** :  
**No** :  
**Cinsiyeti** :

1. Ailende engelli biri var mı?
2. Yaşadığın mahalle veya sokakta engelli biri var mı?
3. Bu yıl sınıfında engelli öğrenci var mı?
4. Geçmişte sınıfında engelli öğrenci oldu mu?
5. Bu yıl “Yaşamla Bütünleşme Kulübü“ nde misin?
6. Hiç Engelli bir arkadaşınla oynadın mı?
7. Hiç engeli bir arkadaşınla konuştun mu?
8. Hiç engelli arkadaşınla ders çalıştın mı?
9. Hiç engelli arkadaşınla ortak bir faaliyette bulundun mu?

## EK 2

### OTİSTİKLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

#### 1. ÖLÇEK FORMUNUN HAZIRLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde okuyan öğrencilerin otistiklere yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Toplam 68 maddeden oluşan Otistiklere Yönelik Tutum Ölçeği Deneme Formu İstanbul'da bağımlı OÇEM' i olan bir ilköğretimin 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 350 öğrenciye uygulanmıştır. 253 öğrencinin doldurduğu ölçeğin deneme formu geçerli sayılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekten 28 madde atılmış ve geriye olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 40 madde kalmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri neticesinde "Otistiklere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanıma hazır hale getirilmiştir.

##### 1.1. Ölçek Deneme Formunun Geliştirilme Süreci

"Otistiklere Yönelik Tutum Ölçeği" Likert yöntemi ile hazırlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

**1. Aşama:** Araştırmacı ile İstanbul'un Kağıthane ilçesinde bulunan İstanbul OÇEM 'in üst katında eğitim gören Arıcılar İlköğretim Okulunun çeşitli sınıflarından katılan 36 kişilik bir öğrenci topluluğu, bir ders saati boyunca otistik arkadaşları hakkındaki duygu ve düşünce paylaşımı yapmışlardır. Konuşma sırasında otistiklere yönelik tutum ölçeğinde kullanılacak ifadeler not defterine kaydedilmiştir. Bir sonraki ders öğrencilerden otistik arkadaşlarına yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eden cümleler yazmaları istenmiştir.

**2. Aşama:** Öğrenciler ile görüşmeler sırasında not edilen ve öğrenciler tarafından yazılanlar incelenip, kullanılacak özellikler belirlenmiştir. Elde edilen

veriler, tutumlar ölçeğinde kullanılmak amacıyla madde yazım kurallarına uygun olarak yeniden ifade edilmiştir.

**3. Aşama:** Düzeltilen ve yeniden yazılan tutum cümleleri, son şekli ile taslak deneme formu olarak, iki psikolojik ölçme aracı geliştirme konusunda uzman kişi, iki psikolog, üç özel eğitim öğretmeni, üç sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmenine sunulmuş, dil ve kapsam açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda maddeler denemelik form için hazır hale getirilmiştir.

### **1.2. Ölçeğin Deneme Formunu Puanlanması**

Ölçek; “”, “Evet”, “Bazen”ve “Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler için “Evet” seçeneği 3 puan, “Bazen” seçeneği 2 puan “Hayır” seçeneği 1 puandır. Olumsuz maddeler için ise “Evet” seçeneği 1 puan, “Bazen” seçeneği 2 puan “Hayır” seçeneği 3 puandır. Bu şekli ile ölçeğin deneme formundan alınabilecek en düşük toplam puan 68 ve en yüksek toplam puan ise 204 puandır.

### **1.3. Ön Deneme Uygulanması**

Ölçeğin Deneme Formu; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Esenler İlçesinde yer alan ve bünyesinde otistik özel sınıfın da bulunduğu Yunus Emre İlköğretim okulunda öğrenim gören 3, 4,5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 350 kişiye uygulanmıştır. Tüm maddeleri işaretlenmeyen deneme formları ve okunmadan rastgele işaretlendiği düşünülen deneme formları geçersiz sayılmıştır. Böylece madde seçimi için 253 öğrencinin doldurduğu ölçek deneme formu ile ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

### **1.4. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi**

40 maddeden oluşan; “Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği”nden alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 40’dur. Bu hali ile, ölçekten alınan toplam puanlar madde sayısına bölünerek, kişilerin elde ettikleri ortalama puanlarına göre,

onların Otistiklere yönelik tutumlar hakkında bir yargıya varılabilir. Bu durumda; 2'nin altında ortalama puana sahip kişiler olumsuz, 2'nin üstünde ortalama puana sahip kişiler otistikleri kabul edici tutuma sahip olarak değerlendirilebilir.

## 2. Ölçek İle İlgili Bulgular

### 2.1. Dağılımın Normallığı

**Tablo 1. Otistiklere Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler	Tutumlar ölçeği Puanı	
N	253	
Parametreler	X	79,798
	S	11,499
K-Smirnov Z	,046	
P	,200	

Tabloda da görüldüğü üzere, Tutumlar ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ( $z=0,046$ ;  $p=0,200$ ).

### 2.2. Madde- Toplam Puan Korelasyonu

Üçlü Likert Tipi “Otistiklere yönelik Tutumlar ölçeği” formunun 68 maddesinden hangilerinin işlediğini belirlemek amacıyla madde toplam test korelasyonu incelenmiştir. Sonuçları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile istatistiksel anlamlık düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2 . Otistiklere Yönelik Tutum Ölçeği Deneme Formunun Madde Toplam Test Korelasyonları ve Anlamlılık Düzeyleri**

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
1	302**	26	227**	51	221**
2	121	27	109	52	486**
3	128*	28	388**	53	365**
4	250**	29	168**	54	518**
5	269**	30	194**	55	405**
6	038	31	130*	56	383**
7	216**	32	310**	57	390**
8	202**	33	459**	58	281**
9	146*	34	-017	59	202**
10	231**	35	233**	60	205**
11	137*	36	466**	61	334**
12	078	37	434**	62	420**
13	079	38	171**	63	513**
14	211**	39	409**	64	455**
15	094	40	460**	65	514**
16	135*	41	434**	66	390**
17	236**	42	451**	67	434**
18	331**	43	581**	68	346**
19	345**	44	497**		
20	407**	45	316**		
21	254**	46	556**		
22	-006	47	526**		
23	293**	48	214**		
24	316**	49	259**		
25	153*	50	221**		

\* p < 0.05

\*\* p < 0.01

Tablo 2’de de görüldüğü gibi anlamlılıkları .05’in altında olan madde 2, 6, 12, 13, 15, 22, 27 ve madde 34 ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 60 madde ile faktör analizi yapılmıştır.

### **2.3. Faktör analizi**

Otistiklere Yönelik Tutumlar madde havuzunda kalan 60 madde üzerinden gerçekleştirilen Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) analizinde elde edilen değer, kabul edilen sınır değer üzerinde, 0.745 düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç, değişkenlerin homojen yapısını işaret ederek, faktör analizine uygun olduklarını, Bartlett testi sonucunda, değişkenlerin korelasyon matrisinin anlamlı düzeyde uygun olduğunu göstermektedir, Bartlett Specifity Testi = 4952,637  $p < .000$ .

Otistiklere yönelik tutumların faktör yapısını inceleyebilmek amacıyla, varimax rotasyon yöntemi kullanılarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) uygulanmıştır. Faktör yapısının incelenmesinde Kaiser normalleştirilmesine göre ve öz değeri (eigenvalue) 1’in üzerinde olan faktörler yoruma esas alınmıştır.

Temel Bileşenler Analizi sonucunda ifade yükleri 0.350’den düşük olan ve döndürülmüş bileşenler matrisinde (Rotated Component Matrix) birden fazla faktör altında yükleri fazla olan 28 ifade ölçekten çıkarılmıştır. Gerek madde yazım sürecinde izlenen aşamalar, gerekse madde toplam test korelasyonu, ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığını Kanıtlamaktadır.

Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan elemelerden sonra en son uygulanan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1’in üzerinde olan ve toplam varyansın % 33,519’unu açıklayan duygu, düşünce ve davranış faktör gruplarına ilişkin maddeler ve bu maddelerin faktör yükleri aşağıdaki tablo 3 ’te verilmiştir.

**Tablo3. Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi)**

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M65	,434	,570	,615	,148	,185
M63	,391	,586	,586	,214	,046
M46	,410	,622	,571	,287	,028
M43	,455	,670	,560	,377	,012
M62	,338	,520	,559	,148	-,062
M56	,314	,474	,555	,079	,008
M53	,317	,477	,552	,091	-,060
M44	,401	,622	,551	,313	-,002
M57	,301	,416	,548	-,002	-,015
M64	,320	,532	,531	,197	,007
M55	,298	,499	,506	,180	-,099
M60	,286	-,473	,491	-,191	-,092
M61	,242	,414	,485	,071	-,043
M66	,297	,392	,481	,028	,256
M59	,252	-,426	,468	-,147	-,106
M47	,353	,593	,449	,389	-,015
M52	,314	,560	,430	,359	,010
M67	,246	,485	,410	,262	,097
M54	,324	,564	,407	,389	,082
M68	,177	,391	,398	,134	,030
M41	,458	,497	,080	,672	,008
M40	,414	,496	,113	,629	,068
M37	,379	,495	,140	,600	-,001
M36	,394	,532	,190	,598	-,012
M20	,350	,464	,127	,572	-,084
M23	,322	411	-,002	,559	-,100
M33	,303	,418	,087	,542	,028
M39	,301	,456	,154	,525	-,049
M42	,309	,481	,188	,518	,071
M28	,276	,377	,035	,515	,097
M19	,253	,418	,156	,467	-,100
M4	,454	,674	,022	-,048	,672
M8	,386	,614	,000	,020	,621
M14	,384	,617	,023	-,010	,619
M10	,414	,634	,095	-,160	,616
M1	,379	,563	-,022	,181	,588
M11	,347	,587	,025	-,113	,578
m3	,311	,528	-,126	,037	,542
M5	,273	,522	,023	-,040	,521
M7	,228	,455	-,030	,082	,469

**Açıklanan Varyans**

**Toplam** : 33,519    **Faktör-1** : 13,612    **Faktör-2** : 11,726    **Faktör-3** : 8,181

Tablo’da, ölçeği oluşturan maddelerin faktörlere katkı derecelerine göre sıralanması izlenmektedir.1. faktör 20 maddeden (43, 44, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68); 2. Faktör 11 maddeden (19, 20, 23, 28, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42) ; 3. faktör ise 9 maddeden (1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14) oluşmaktadır. Faktör yükleri.350’nin altında olan diğer maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

“Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği” güvenilirlik analizi çerçevesinde, ifadelerin içsel tutarlılık katsayıları analiz edilmiştir.Ölçeğin deneme formundaki 68 madde üzerinde Cronbach Alpha katsayısı 0.85’ dir.Maddeler seçildikten sonra 40 maddenin Cronbach Alpha katsayıları tekrar hesaplanarak 0.86 bulunmuştur. Birinci faktörün iç tutarlılık alfası 0.87 ikinci faktörün iç tutarlılık alfası 0.81, üçüncü faktörün iç tutarlılık alfası 0.76, olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ölçme yaptığını göstermektedir.

**Tablo 4. Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği alt %27 ile üst %27’lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi Sonuçları**

Madde No	Grup	X	S	t	sd	p
m1	üst grup	2,3676	,75121	-4,198	134	,000
	Alt Grup	2,8088	,43219			
m3	üst grup	2,6765	,58440	-1,256	134	,020
	Alt Grup	2,7941	,50546			
m4	üst grup	1,5441	,65640	-3,332	134	,001
	Alt Grup	1,9853	,87234			
m5	üst grup	2,3971	,73586	-3,361	134	,001
	Alt Grup	2,7647	,52170			
m7	üst grup	2,1324	,73107	-3,354	134	,001
	Alt Grup	2,5441	,70040			
m8	üst grup	1,7761	,77501	-3,302	133	,001
	Alt Grup	2,2206	,78883			
m10	üst grup	2,1176	,74372	-3,322	134	,001
	Alt Grup	2,5294	,70118			
m11	üst grup	1,9118	,76754	-2,387	134	,018
	Alt Grup	2,2353	,81254			
m14	üst grup	1,4853	,72261	-2,975	134	,003
	Alt Grup	1,8971	,88334			
m19	üst grup	2,2794	,70912	-5,822	134	,000
	Alt Grup	2,8529	,39643			

<b>Madde No</b>	<b>Grup</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>																																																																																																																																																																																																																								
m20	üst grup	2,2059	,72398	-6,611	134	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,8529	,35680				m23	üst grup	2,4559	,65640	-5,023	134	,000	Alt Grup	2,8971	,30614	m28	üst grup	2,5147	,65774	-5,030	134	,000	Alt Grup	2,9412	,23704	m33	üst grup	2,0735	,69789	-7,039	134	,000	Alt Grup	2,7941	,47501	m36	üst grup	2,4328	,67921	-6,602	133	,000	Alt Grup	2,9853	,12127	m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000	Alt Grup	2,9559	,20688	m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133
m23	üst grup	2,4559	,65640	-5,023	134	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,8971	,30614				m28	üst grup	2,5147	,65774	-5,030	134	,000	Alt Grup	2,9412	,23704	m33	üst grup	2,0735	,69789	-7,039	134	,000	Alt Grup	2,7941	,47501	m36	üst grup	2,4328	,67921	-6,602	133	,000	Alt Grup	2,9853	,12127	m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000	Alt Grup	2,9559	,20688	m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843						
m28	üst grup	2,5147	,65774	-5,030	134	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,9412	,23704				m33	üst grup	2,0735	,69789	-7,039	134	,000	Alt Grup	2,7941	,47501	m36	üst grup	2,4328	,67921	-6,602	133	,000	Alt Grup	2,9853	,12127	m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000	Alt Grup	2,9559	,20688	m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																
m33	üst grup	2,0735	,69789	-7,039	134	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,7941	,47501				m36	üst grup	2,4328	,67921	-6,602	133	,000	Alt Grup	2,9853	,12127	m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000	Alt Grup	2,9559	,20688	m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																										
m36	üst grup	2,4328	,67921	-6,602	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,9853	,12127				m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000	Alt Grup	2,9559	,20688	m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																				
m37	üst grup	2,4627	,63552	-6,081	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,9559	,20688				m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000	Alt Grup	2,7647	,57608	m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																														
m39	üst grup	2,0299	,73794	-6,455	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,7647	,57608				m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000	Alt Grup	2,8824	,32459	m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																								
m40	üst grup	2,1791	,73702	-7,193	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,8824	,32459				m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000	Alt Grup	2,8088	,43219	m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																		
m41	üst grup	2,0896	,75340	-6,816	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,8088	,43219				m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000	Alt Grup	2,8529	,35680	m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																												
m42	üst grup	1,9851	,82559	-7,948	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,8529	,35680				m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000	Alt Grup	2,6029	,60198	m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																						
m43	üst grup	1,2239	,51701	-14,270	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,6029	,60198				m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000	Alt Grup	2,1765	,82753	m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																
m44	üst grup	1,0448	,27152	-10,643	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,1765	,82753				m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000	Alt Grup	2,5588	,69930	m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																										
m46	üst grup	1,2239	,48682	-12,855	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,5588	,69930				m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000	Alt Grup	2,4559	,72140	m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																				
m47	üst grup	1,2836	,54512	-10,641	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,4559	,72140				m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000	Alt Grup	2,1471	,83335	m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																														
m52	üst grup	1,1642	,44711	-8,521	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,1471	,83335				m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000	Alt Grup	1,4559	,67876	m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																								
m53	üst grup	1,0149	,12217	-5,234	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,4559	,67876				m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000	Alt Grup	2,4412	,63204	m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																		
m54	üst grup	1,3134	,52826	-11,240	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,4412	,63204				m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000	Alt Grup	1,9853	,83742	m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																												
m55	üst grup	1,1194	,44458	-7,487	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,9853	,83742				m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000	Alt Grup	1,7500	,69915	m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																						
m56	üst grup	1,0896	,28769	-7,158	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,7500	,69915				m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000	Alt Grup	2,1029	,84887	m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																																
m57	üst grup	1,2537	,50282	-7,059	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	2,1029	,84887				m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002	Alt Grup	1,3382	,70415	m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																																										
m59	üst grup	1,0448	,27152	-3,186	133	,002																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,3382	,70415				m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013	Alt Grup	1,2206	,59464	m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																																																				
m60	üst grup	1,0299	,17146	-2,524	133	,013																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,2206	,59464				m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																																																														
m61	üst grup	1,0896	,33626	-5,568	133	,000																																																																																																																																																																																																																								
	Alt Grup	1,6471	,74843																																																																																																																																																																																																																											

Madde No	Grup	X	S	t	sd	p
m62	üst grup	1,0149	,12217	-7,746	132	,000
	Alt Grup	1,8507	,87479			
m63	üst grup	1,3731	,64751	-12,407	133	,000
	Alt Grup	2,7059	,59997			
m64	üst grup	1,4627	,70342	-7,879	133	,000
	Alt Grup	2,4118	,69616			
m65	üst grup	1,0152	,12309	-8,831	132	,000
	Alt Grup	2,0000	,89776			
m66	üst grup	1,0000	,00000	-5,847	133	,000
	Alt Grup	1,5441	,76165			
m67	üst grup	1,1791	,45810	-8,606	133	,000
	Alt Grup	2,0735	,71896			
m68	üst grup	1,4030	,69761	-6,286	133	,000
	Alt Grup	2,2059	,78339			

Tablo 4 incelendiğinde faktör analizinden geçen maddelerin ayırt edici oldukları görülmektedir(p< .05)

Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeğinin 2 hafta ara ile uygulanması sonucu elde edilen veriler arasındaki korelasyon Pearson Moment tekniği ile hesaplanmıştır. Sonuç tabloda verilmiştir.

**Tablo 5. Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği Test Tekrar Test Sonuçlarının Pearson Moment Korelasyon katsayıları**

ölçek	Test	X	S	r	P
<b>Duygu</b>	Ön test	23,3889	3,81184	,764(**)	,000
	Son test	19,1944	3,48728		
<b>Düşünce</b>	Ön test	17,8889	4,04812	,773(**)	,000
	Son test	23,5278	3,67607		
<b>Davranış</b>	Ön test	23,1389	3,63438	,798(**)	,000
	Son test	23,1389	3,15461		
<b>Toplam</b>	Ön test	64,4167	5,47396	,868(**)	,000
	Son test	65,8611	4,87063		

Tabloda görüldüğü gibi test tekrar test sonuçlarının Pearson Moment Korelasyon

Katsayısı tekniği uygulaması sonucu elde edilen güvenilirlik katsayılarına bakıldığında “Otistiklere Yönelik Tutumlar Ölçeği”nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan Geçerlik ve güvenilirlik analizi sonunda kalan maddelerden oluşan ölçeğin son durumu ve ölçekten çıkarılan maddeler aşağıdadır.

### Ölçekten çıkarılan maddeler

1	Otistik arkadaşımın evine gittim.(45)
2	Otistik arkadaşımınla birlikte pikniğe gittim. (48)
3	Otistik arkadaşımınla birlikte parka gittim. (49)
4	Otistik arkadaşımınla birlikte yüzmeye gidiyorum.(50)
5	Otistik arkadaşımınla birlikte hayvanat bahçesine gittim.(51)
6	Okulda otistik sınıfın düzenlediği partiye katıldım.(58)
7	Otistikler bizden çok daha zeki oldukları için böyleler.(2)
8	Otistik arkadaşlarımıza okulda destek olmalıyız.(6)
9	Otistik arkadaşlarımın cezalandırıldıkları için otistik olduklarını düşünüyorum.(9)
10	Otistiklerde diğer insanlar gibidirler.(12)
11	Otistik arkadaşlarımız çevrelerindeki konuşmalardan etkilenmezler.(13)
12	Otistik arkadaşlarımızda bizler gibi okul kurallarına uymalıdır.(15)
13	Onların da bizim gibi yapmayı sevmedikleri ve sevmedikleri şeyler vardır.(16)
14	Otistik bir kardeşimin olması beni mutsuz eder.(17)
15	Otistik bir arkadaşımın olması beni rahatsız etmez.(18)
16	Otistiklerle aynı okulda eğitim görmek beni rahatsız etmez.(21)
17	Otistik arkadaşımın nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum.(22)
18	Otistik bir arkadaşım bana yaklaştığı zaman korkarım.(24)
19	Otistik bir arkadaşım bana yaklaşınca çok kızarım.(25)
20	Otistik bir arkadaşım sınıfta bir eşyama dokunursa kızarım.(26)
21	Otistik bir arkadaşımın yaşadığı evi merak ediyorum.(27)
22	Otizmin ne olduğunu merak ediyorum.(29)
23	Bende otistik olurum diye korkuyorum.(30)
24	Otistik arkadaşımın yaklaşsam otizm bana bulaşır mı?diye merak ediyorum.(31)
25	Okul dışında otistik arkadaşımınla bir arada bulunmak istemem.(32)
26	Otistik arkadaşlarımın ilginç yanları var.(34)
27	Çevremdeki insanlarla otistikler hakkında konuşmaktan utanıyorum.(35)
28	Otistik arkadaşlarımın ilginç ilgi alanları var (38)

\* Cümlelerin sonunda parantez içinde belirtilen sayılar, ölçek deneme formunda aldıkları madde numaralarıdır.

**Adı ve soyadı:**

**Sınıfı:**

**No :**

**Sevgili öğrenci,**

**Aşağıda otistiklere yönelik, fikir ve tutum cümleleri bulunmaktadır. Her Cümleyi dikkatle oku. Senden bu fikir ve tutumlara katılıp katılmadığını belirtmen istenmektedir. Cümleleri “evet”, “ bazen” ve “hayır” seçeneklerinden biriyle değerlendir ve hiçbirini boş bırakma. Her bir maddeyi, otistiklerle ilgili deneyimlerini düşünerek yanıtla. Bu bir sınav değil, amaç sadece, otistiklere yönelik duygu ve fikirlerin neler olduğunu belirlemek. Bu nedenle yanıtında, içten ve samimi olmaya çalış. Ölçeği titizlikle yanıtladığın için teşekkürler**

### **OTİSTİKLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

		<b>Evet</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hayır</b>
1	Otistiklerle de arkadaş olunabilir.			
2	Otistiklerle bazı farklılıklarımız olsa da, önemli olan bir arada yaşayabilmek.			
3	Otistikler bizimle aynı sınıflarda okumalıdır.			
4	Otistik arkadaşlarımıza gerekli eğitim verilirse onlarda büyüyünce iş sahibi olabilirler.			
5	Otistik arkadaşlarımızla bazı ortak özelliklerimiz var.			
6	Otistiklerle aynı sınıfta okursak derslerimizi öğrenemeyiz.			
7	Otistikler de bizim kadar zeki olabilirler.			
8	Otistik arkadaşımdan yeni şeyler öğrenebilirim.			
9	Otistikler bizimle aynı okulda okumasınlar.			
10	Okulda otistik arkadaşlarımla ortak sergiler açmak isterim.			
11	Otistik bir arkadaşımın evine misafir olmayı isterim.			
12	Otistik bir arkadaşım benimle ilgilendiği zaman mutlu olurum.			
13	Otistikler hakkında bilgilenmeyi isterim.			
14	Otistik bir arkadaşımın evime misafir gelmesini isterim.			

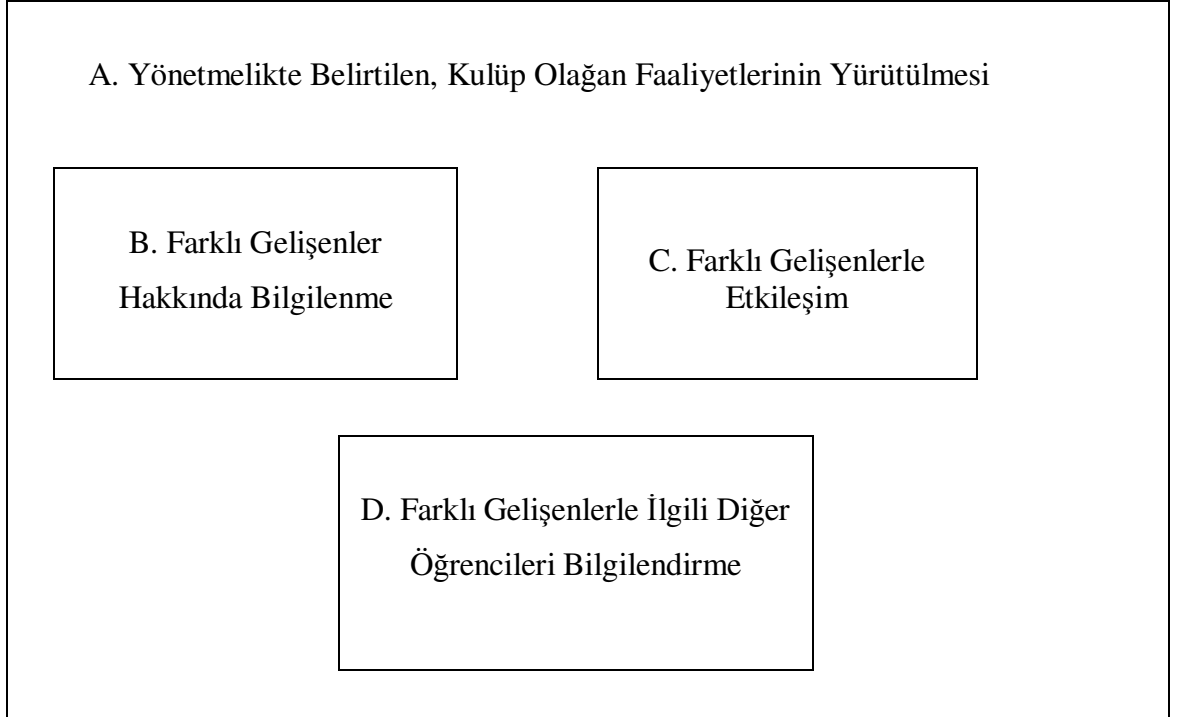
		<b>Evet</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hayır</b>
15	Otistiklerin sınıfımıza gelmesini isterim.			
16	Otistik arkadaşlarımı seviyorum.			
17	Otistiklerle aynı sınıfta eğitim görmek beni rahatsız etmez.			
18	Evimde verdiğim bir partiye otistik arkadaşımın da gelmesini isterim.			
19	Otistik bir arkadaşımın evindeki partiye gitmek isterim.			
20	Bazen okulumuzdaki otistik sınıf derslerine katılmayı isterim.			
21	Otistik arkadaşlarımla birlikte oyun oynuyorum.			
22	Otistik arkadaşımınla birlikte ders çalışıyorum			
23	Otistik arkadaşlarımla yaptıklarımı evdekilere anlatıyorum.			
24	Evde ailemle otistikler hakkında konuşuyorum.			
25	Bazı teneffüslerimi otistik arkadaşımınla birlikte geçiriyorum.			
26	Okulda öğle yemeğini otistik arkadaşımınla yiyorum.			
27	Arkadaşlarımla otistikler hakkında konuşuyorum.			
28	Okulda otistikler hakkındaki etkinliklere katılıyorum.			
29	Okulda törenlerde otistik arkadaşımın yanında sıra oluyorum.			
30	Okulda otistiklerle ilgili projelere gönüllü yardımda bulunuyorum.			
31	Otistik arkadaşımınla bir bitki yetiştiriyorum.			
32	Otistik arkadaşımınla (Kuş, kaplumbağa, balık gibi) evcil bir hayvanın bakımını yapıyorum.			
33	Sınıfta otistik arkadaşımın yanında oturuyorum.			
34	Sınıfta veya bir oyunda otistik arkadaşımın eşi olduğum oldu.			
35	Sınıfta otistik arkadaşımınla bazı eşyalarımı(Kalem, kağıt, boya, gibi) paylaşıyorum.			
36	Öğretmenime ve arkadaşlarıma otistiklerle ilgili merak ettiğim soruları soruyorum.			
37	Sınıf içinde otistik arkadaşımınla resim çizdim.			
38	Sınıf içinde otistik arkadaşımınla şarkı söyledim.			
39	Öğretmenimle otistikler hakkında konuşuyorum.			
40	Okulumdaki otistik arkadaşlarımla isimlerini biliyorum.			

## EK 3

### “YAŞAMLA BÜTÜNLEŞME KULÜBÜ” FARKLI GELİŞENLERİ KABUL EDİCİ TUTUM GELİŞTİRME PROGRAMI

Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde belirtilen şartlara uygun olarak YBK kurulur. Yönetmelikte belirtilen esaslara uygun olarak başkanlık divanı, yönetim ve denetim kurulu seçimleri yapılır. Kulübün iç tüzüğü oluşturulur. Yönetim kurulu kulüp faaliyetlerini belirleyip genel kurula sunar. İncelenen faaliyet listesine uygun çalışma planı hazırlanır ve planlandığı gibi yürütülür.

FKTGP “Bilgilenme”, “Bilgilendirme” ve “Etkileşim” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Program yönetim kurulunun belirlediği faaliyetler arasındaki yerini alacak şekilde düzenlenir. Öğrencilerin belirlediği faaliyetler arasında olmayan FKTGP etkinlikleri rehber öğretmen tarafından kurula sunulur. Buna göre:



## **A. Yönetmelikte Belirtilen, Kulüp Olağan Faaliyetleri**

1. Kulüp üye listesinin belirlenmesi
2. Genel kurul toplantılarının yapılması
3. Başkanlık divanının seçilmesi
4. Yönetim ve denetim kurulu üyelerinin seçilmesi
5. Yönetim kurulu görev bölüşüm toplantısı
6. Yönetim kurulu iç tüzük hazırlama toplantısı
7. Genel kurulun iç tüzüğü incelemesi
8. Yönetim kurulunun kulüp faaliyetlerini hazırlanması
9. Kulüp faaliyetleri görev dağılımının yapılması
10. Dönem içinde yapılan çalışmaların değerlendirilmesi.
11. Yönetim kurulunun dönem sonu toplantısı
12. Sosyal kulüple ilgili formların doldurulup değerlendirilmesi
13. 2. Dönem içinde ve yıl boyunca yapılan çalışmaların değerlendirilmesi.
14. Yönetim kurulunun dönem sonu toplantısı

## **B. Farklı Gelişenler Hakkında Bilgilenme**

1. Bilgilenme seminerlerinin yapılması
2. Farklı olanları konu edinen filmlerin izlenmesi
3. Konuyla ilgili araştırmaların yapılması

## **C. Farklı Gelişenlerle Etkileşim**

1. Kulüp tanışma partisi
2. Botanik bahçesinin kurulması
3. Botanik bahçesinin bakımı
4. Kulüp korosunun oluşturulması ve çalışmaların sürdürülmesi
5. Teneffüslerde arkadaşlık
6. Sınıf ziyaretleri

7. Doğum günü kutlamaları
8. Belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlik hazırlıkları
9. Belirli günlerde etkinliklerle törenlere katılım
10. Otistik öğrencilerinin ev ziyaretleri
11. Yıl sonu gösterisine hazırlık
12. Yıl sonu gösterisinin sunumu

#### **D. Farklı Gelişenlerle İlgili Diğer Öğrencileri Bilgilendirme**

1. Kulüp panosunun oluşturulması ve yapılan çalışmaların sergilenmesi
2. Belirli bir günde botanik bahçesinin ziyarete açılması
3. Farklı olanları konu edinen filmlerin izlenmesi
4. Her üyenin bilgilendirme seminerinde öğrendiklerini sınıfına sunması
5. Özel günlerde kulüp korusu sunumları
6. Belirli günlerde etkinliklerle törenlere katılım
7. Yıl sonu gösterisi

#### **BİLGİLENDİRME PROGRAMI**

Normal gelişen öğrencilerin “farklılık” kavramı üzerinde düşünmelerini, yaşamda her şeyin farklı olduğunun bilincine ulaşmasını, farklı gelişen bireyler hakkında genel bir bilgilendirme sonrasında otizm hakkında daha ayrıntılı bir bilgilendirmelerini sağlamak amacıyla sunuldu. Kulüp üyesi olmayan diğer öğrencilere ulaşabilmek, üye olan öğrencilerin gelişimlerine de katkı sağlamak amacıyla, her kulüp üyesinin bilgilerini kendi sınıfında kısaca sunumlarını sağlandı.

## **Bilgilenme -1**

**Materyal : Power point sunumu,**

**Yöntem: Soru cevap ve tartışma**

**Konu : Yaşamda ki her şey farklı. Her canlı bir bireydir. Her canlının ihtiyaçları vardır.**

Bugünden itibaren kulüp toplantılarımızın ilk 15 dakikasında bilgilenme semineri yapacağız. Sunumlarımızın 10 dakikasında rehber öğretmenimiz bilgileri sunup, sizlere çeşitli sorular soracak. Kalan 5 dk. sürede sizler merak ettiklerinizi sorabileceksiniz.Ekleme istediğiniz, paylaşmak istediğiniz bir şey var ise sınıfla paylaşabileceksiniz.

Bugün tahtada da yazılı olan şu başlıkları inceleyeceğiz: Yaşamdaki her şey farklı, her canlı bireydir, her canlının ihtiyaçları vardır.

Yaşadığımız yerin adına dünya denir. Dünyada canlı ve cansız varlıklar bulunur.İnsanlar dünyada yaşayan üç canlı çeşidinden biridir. Diğer canlılar bitki ve hayvanlardır. Bütün canlılar birbirinden farklıdır.Bitkiler, hayvanlar ve insanlar birbirlerine benzemezler.Hayvanlar ve insanlar hareket etme özellikleri ile bitkilerden farklıdır. İnsanlar da bazı özellikleri ile hayvanlardan farklıdır.Çünkü insan düşünür, konuşur ve ellerini daha işlevsel kullanır. Canlılar kendi grupları içinde de birbirlerine benzemez.Bir bitki diğerine benzemez . Örneğin iki portakal ağacını düşünelim, bu iki ağaç tamamen birbirinin aynı mıdır? Hayvanlar da birbirlerine benzemez. İki köpeği düşünelim. Bu iki köpek tamamen birbirinin aynı aynı olabilir mi? Geçen yıllarda bir koyunun klonlandığını duyanınız oldu mu içinizde. O koyunun kopyası tamamen aslına benziyor muydu? Benzemiyordu. Mesela kopya koyun aslı kadar iyi koşamıyordu.O zaman birbirinin tamamen aynı bir bitki veya hayvan bulmayız.

İnsanlar da kendi içinde sayılamayacak kadar çok sayıdaki özellikleri yönünden birbirlerinden farklıdır. Bir kadın bir erkeğe benzemez, çocukların gençlerin ve yaşlıların özellikleri farklıdır. İnsanların ten rengi, saç rengi, göz rengi boyu, kilosu, konuşması, sevdiği şeyler farklı farklıdır. Her insanın yüzü farklıdır. Hatta tek yumuzta ikizleri bile birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Ancak dünyadaki tüm canlılar *tüm farklılıklarına rağmen* hep birlikte, bir arada yaşamaktadır.

Sonuç olarak, her bir canlı kendine özgü, biricik ve eşsizdir. Yaşamdaki her şey farklı!

Dünyada yaşayan her canlı kendi başına bireydir. Sen bir bireysin, annen, baban, kardeşin, evindeki kedi, kuş, yaşlı adam, bebek, çiçek, ağaç... Kısaca çevrende gördüğün her bir canlı bir birey. Her birey yaşamını sağlıklı, mutlu, bilgili ve başarılı sürdürmek ister. Tıpkı hepimiz gibi... Her bireyin yaşamını sağlıklı, mutlu, bilgili ve başarılı sürdürebilmesi için çeşitli ihtiyaçları vardır. Peki bu ihtiyaçlar nelerdir? Her canlı yaşayabilmek için beslenme, uyuma ve barınma ihtiyacındadır. Her canlının sevmek ve sevilme ister. Her canlı yaşadığı toplum içinde değer ve saygı görmek ister. Herkes gibi çeşitli yaşam olanaklarına sahip olmak ister. Her canlı iyi bir eğitim almak ister. İlgi duyduğu bir mesleği öğrenip, üretmek, para kazanmak ister. Her birey bu ihtiyaçlarını temin edebilmek için çeşitli becerilere sahip olmalıdır. Yaşamını sürdürebilmek için en azından bazı becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu becerilerin neler olduğunu düşünün bu konuyu da bir sonraki toplantımızda konuşalım.

## **Bilgilenme -2**

### **Konu : Sahip olmamız gereken beceriler nelerdir?**

Bugün beceri hakkında konuşacağız. Bireyin yapabildiği her şey beceridir: yürümek, konuşmak, oturmak, kalkmak, bir şeyi tutmak, okumak, koşmak, göz teması kurmak, yazı yazmak, dans etmek, bir matematik sorusunu çözmek, karar vermek, seçim yapmak, duygularımızı jest ve mimiklerimizle ifade

etmek.....vb. Aklınıza gelen yapabildiğimiz her şey beceridir.Bu becerileri 5 başlıkta toplayabiliriz:

- a) Hareketle ilgili beceriler : En temel becerilerimizdir. Bu becerilerin bazılarının olmaması durumunda aşağıdaki bazı becerileri de yapamayabiliriz. Oturmak, yürümek, koşmak, merdiven çıkmak, zıplamak bisiklete binmek topla oynayabilmek, kaşık- çatal-bıçak kullanmak, makas kullanma, çivi çakma, kalemi tutma, kolunu kaldırma, gözlerini kırpmak, parmağını oynatmak, boynunu sağa sola çevirme, dans etme, vb. gün içerisinde yaptığımız her hareketimizi sayabiliriz.
- b) Zihinle ilgili becerilerimiz: Bir şey üzerinde dikkatimizi toplayabilme, hatırlama, karar verme, vb gibi beceriler zihin becerileridir.Örneğin; tanıştığımız birinin yüzünü hatırlamamız, bir arkadaşımızla iletişim kurarken onu dinlememiz için dikkatimizi toplayabilmemiz, bir yere gitmeden önce ne giyeceğimizi seçmemiz gibi.
- c) Günlük yaşam becerilerimiz: Günlük bakım becerilerimizle ilgili . Saç tarama, el yüz temizliği, diş fırçalama, banyo yapma, krem sürme, tırnak kesme, yemek yeme becerileri, giyinme ve soyunma becerileri, tuvalet becerileri gibi.
- d) İletişim Becerilerimiz : konuştuğumuz kişinin gözüne bakma, selâmlaşma ve vedalaşma için kullanılan hareketleri yapabilme, temel duygularımızı (sevinç, üzüntü, kızgınlık, ağlama vb. gibi) yüz ifadeleri ile belli edebilme, sesleri ayırt edebilme, "Evet, hayır" sözcüklerini ve işaretlerini yerinde kullanabilme, kendini sözcüklerle ifade edebilme(konuşma), sorulan bir soruya cevap verme, sözcükleri kullanarak selam verme, vedalaşma, konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun konuşmak, her hangi bir olay, durum veya düşünceyi anlatabilme becerileri iletişim becerileridir.
- e) Sosyal yaşam becerilerimiz: Bireysel veya grup olarak oyunlara katılmayı isteme ve katılma, insanların birlikte yaptığı etkinliklere katılma, arkadaşlık kurabilme,

toplum içinde nerede nasıl davranması gerektiğini bilme, toplumsal düzenin sağlıklı işlemesi için uyması gereken kuralları bilme ve bunlara uyma. Araçları ve trafik kurallarını bilme, haberleşme araçlarını ve bunları nasıl kullanacağını bilme, görgü kurallarını bilme ve uygulama, yakın çevresini bilme ve samimi, yakın ilişkiler geliştirebilme, içinde yaşadığı toplumda kendi yerini kişisel hak ve sorumluluklarını bilme ve bunları yerine getirme vb. gibi

f) Akademik becerilerimiz: Bunlar okulda öğrendiğimiz matematik, okuma-yazma gibi becerilerdir. Okuma-yazma, matematiksel hesaplar yapma ve bunları günlük yaşamda kullanabilme, para kullanma, saat kullanma, alışveriş yapma

g) Sanatsal becerilerimiz: Resim çizebilme, şarkı söyleyebilme, bir enstrümanı çalabilme, dans edebilme, şiir yada öykü yazabilme, bir spor dalını yapabilme vb. gibi. Tüm bu becerileri sahip olduğumuz organlarımız sayesinde gerçekleştirebiliriz. Bu organlarımızın neler olduğunu düşünün. Bir sonraki toplantımızda konuşalım.

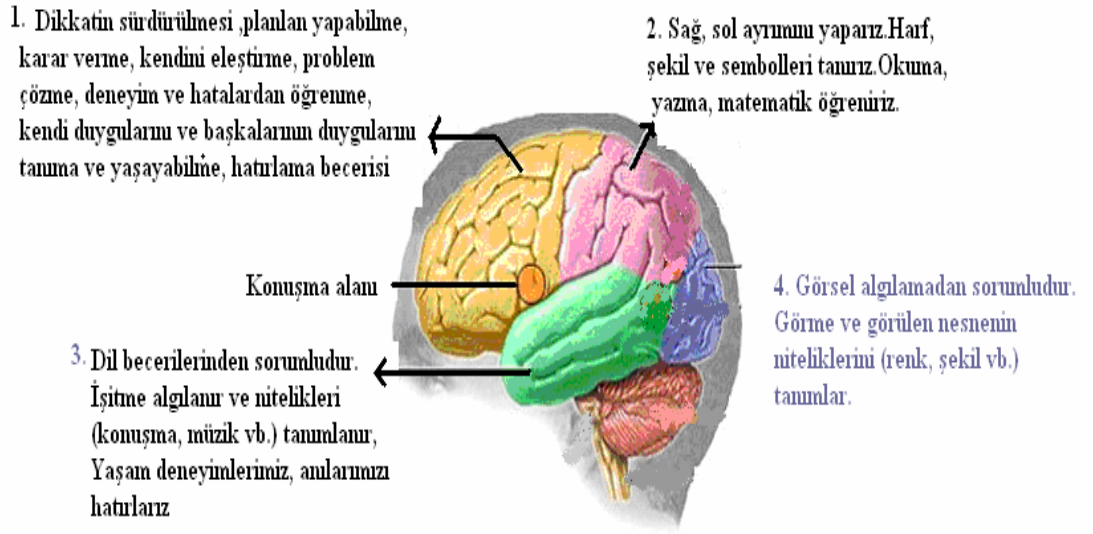
### **Bilgilenme -3**

#### **Konu : Becerileri çeşitli organlar aracılığı ile yaparız.**

Önceki toplantılarımızda neler öğrendik?

Geçen toplantımızda sahip olmamız gereken becerileri çeşitli organlar sayesinde gerçekleştirebileceğimizden bahsetmiştik. Bugün bu organlarından bahsedeceğiz.

Diğer canlılar gibi biz insanlar için de organlarımızın her biri çok önemli ve değerli. Ancak bahsettiğimiz becerileri gerçekleştirmede vücudumuzdaki bazı organların daha çok sorumluluğu vardır. Bu organların en önemlisi beyindir. Beyin tüm organları yönetir. Tüm becerileri, beynin verdiği komutlar ile ilgili organlar gerçekleştirir. (Beyin grafiği resimlenir). Beyin kendi içinde dört bölüme ayrılır ve her bölüm farklı becerilerin kontrolünden sorumludur. Bunlar;



Beynimiz o kadar gelişmiş bir yapıdır ki; belirli bölümleri hareketlerimizi kontrol etmemizi, yaptığımız şeylerden zevk almamızı, koku almamızı ve güzel koku mu yoksa kötü kokumu olduğuna karar vermemizi, iştahlı olmamızı, sosyal olmamızı vb. sayamadığımız her şeyi kontrol ediyor.

Yine beynimizin bu sayamadığımız kısımları iyi çalışmaz veya hasar görürse hasar gördüğü yer görevini yapamaz.Örneğin Beynimizin hareket etmemizden sorumlu olan bölgesi zarar görürse kol ve bacaklarımız olsa bile hareket edemeyiz, kolumuzu kaldıramayız, yürüyemeyiz.Koku almakla görevli kısmı zarar görürse kokuları alamaz, ne kokusu olduğunu ayırt edemeyiz.

Çeşitli becerileri gerçekleştirmemiz için beyin tek başına yeterli değildir. diğer sorumlu organlarımız,

- Görme becerisi için göz;
- İşitme becerisi için kulak
- Konuşma becerisi için dil, ses telleri, akciğer vb. gibi

- Yürüme, oturma vb. beceriler için kalça, bacaklar ve ayaklar
- Tutma, atma vb. gibi beceriler için omuz, kol ve eller
- Saydığımız bu organlar ile beyin arasındaki iletişimi sağlayan sinir ve kaslardır.

Beynimiz, duyu organlarımız göz, kulak, burun, tat alma organı ve konuşma organı dil, vb. gibi ile hareket etmemizi sağlayan kol ve bacaklar, boynumuz, sinir ve kaslarımız tam olursa, iyi işler ise tüm becerileri gerçekleştirmede **yeterli** oluruz.Yani yürüyebiliriz, konuşabiliriz, kendimizi ifade edebilir, diğerlerini anlayabilir, hatırlar, dikkatimizi belli bir şey üzerinde yoğunlaştırabilir, okuyabilir, yazabilir, karar verebilir, ,insanlarla iyi ilişkiler geliştirebiliriz vb.

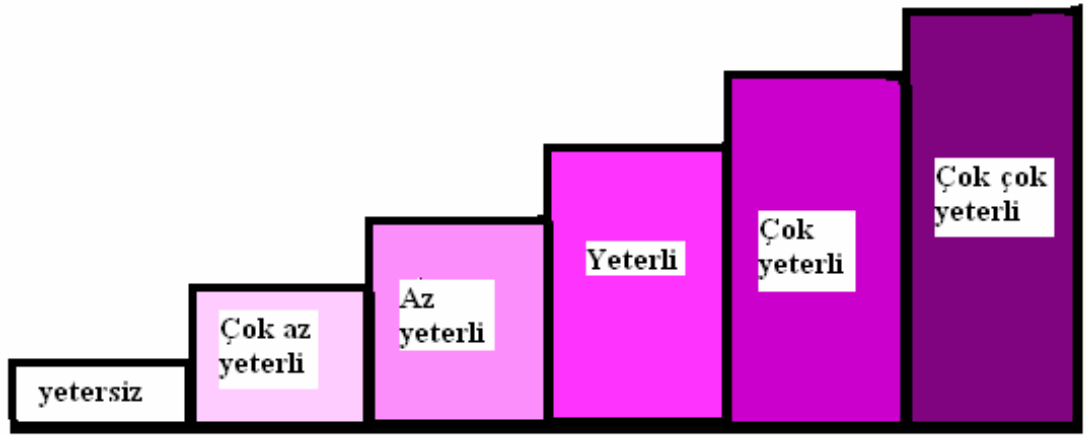
Peki her birimiz organlarımız tam ve iyi çalışmasına rağmen çeşitli becerileri aynı düzeyde yapabiliyor muyuz? Bir sonraki toplantımızda bunu konuşacağız. Bunun üzerine düşünün ve çevrenizdeki insanları gözlemleyin .

#### **Bilgilenme -4**

**Konu : Herkes her beceriyi aynı düzeyde yapamaz.**

Peki her birimiz her konuda aynı düzeyde mükemmel bir yeterliliğe mi sahibiz?Her birimiz organlarımız tam ve iyi çalışmasına rağmen çeşitli becerileri yapma konusunda farklı yeterlilik düzeylerine sahibiz.

Herhangi bir beceri için çeşitli yeterlilik düzeyleri vardır.Yeterlilik düzeylerini bir grafikte şöyle gösterebiliriz:



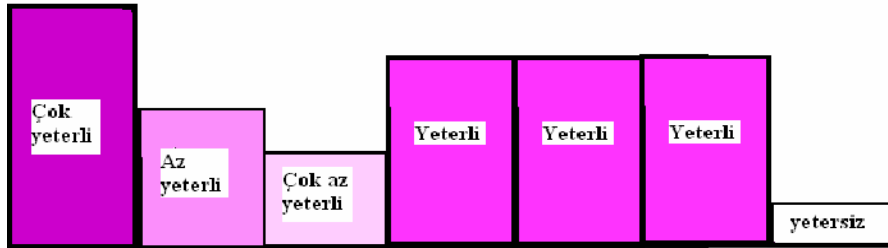
Bir birey bir beceriyi yapmada “yeterli” olma düzeyinde iken başka bir beceriyi yapmada “az yeterli” veya “çok çok yeterli” olabilir. Neye göre yeterli veya yetersiz deriz? Bir kişinin bir beceriyi gerçekleştirmede ne kadar yeteli olduğunu anlamak için ihtiyacını karşılayıp karşılamadığına bakarız.İhtiyacını karşılayabiliyor ise yeterli, destek ve yardıma ihtiyaç duyuyor ise yetersiz deriz.

Şimdi sizi iki arkadaş ile tanıştıralım.Ahmet ile Veli. İlk Ahmet ile tanışalım.

Ahmet 11 yaşında.5. sınıfa gidiyor. Bir çoğumuz gibi, tam çalışan beyin ve duyu organlarına sahip..Ama buna rağmen Ahmet çeşitli becerileri gerçekleştirmede farklı yeterlilik düzeyinde.

Koşma	Derste dikkatini toplama	Dişlerini fırçalama ve odasını toplama	Kendini ifade etme	Okula zamanında gelme	Matematikte dört işlemi yapma	Flüt ile bir şarkıyı çalma
Diğer arkadaşlarında n daha hızlı koşabiliyor	Birini dinlerken sık sık hayal kuruyor	Dişlerini annesi hatırlatınca fırçalıyor ve odasını annesi toplamıyor	Duygu ve düşüncelerin i sözcüklerle akıcı bir şekilde ifade edebiliyor	Okula her zaman zamanında geliyor	Dört işlemi yapabiliyor	Hiç çalamıyor
Çok Yeterli	Az yeterli	Çok az Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yetersiz

Grafikte Ahmet'in çeşitli becerileri gerçekleştirme yeterliliğini görüyoruz



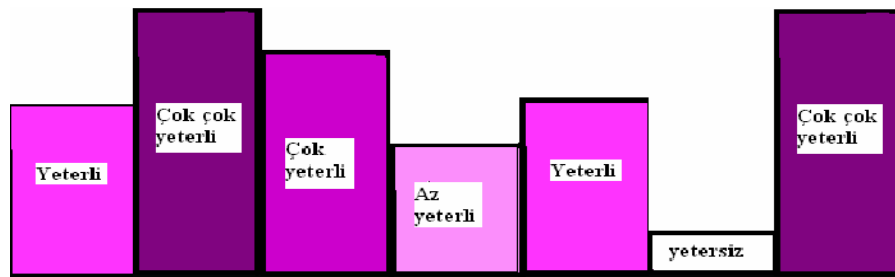
Koşma	Derste dikkatini toplama	Dişlerini fırçalama ve odasını toplama	Kendini ifade etme	Okula zamanında gelme	Matematikte dört işlemi yapma	Flüt ile bir şarkıyı çalma
-------	--------------------------	--	--------------------	-----------------------	-------------------------------	----------------------------

Ahmet farklı beceriler için farklı yeterliliklerde

Şimdi de Veli'yi tanıyalım.Veli' de 11 yaşında.5. sınıfa gidiyor. Veli de bir çoğumuz gibi, tam çalışan beyin ve duyu organlarına sahip..Ama buna rağmen Ahmet gibi çeşitli becerileri gerçekleştirmede farklı yeterlilik düzeyinde.

Koşma	Derste dikkatini toplama	Dişlerini fırçalama ve odasını toplama	Kendini ifade etme	Okula zamanında gelme	Matematikte dört işlemi yapma	Flüt ile bir şarkıyı çalma
Diğer arkadaşları ile koşarken ne daha hızlı, koşuyor ne de geride kalıyor	Birini çok dikkatle dinleyebiliyor	Dişlerini her zaman fırçalıyor ve odası düzenli	Duygu ve düşüncelerini sözcüklerle akıcı bir şekilde ifade ederken zorlanabiliyor	Okula her zaman zamanında geliyor	Dört işlemi hiç yapamıyor	Yanlışsız ve çok etkili çalıyor
Yeterli	Çok çok yeterli	Çok Yeterli	Az Yeterli	Yeterli	Yetersiz	Çok çok Yeterli

Grafikte Veli' nin çeşitli becerileri gerçekleştirme yeterliliğini görüyoruz



Koşma	Derste dikkatini toplama	Dişlerini fırçalama ve odasını toplama	Kendini ifade etme	Okula zamanında gelme	Matematikte dört işlemi yapma	Flüt ile bir şarkıyı çalma
-------	--------------------------	--	--------------------	-----------------------	-------------------------------	----------------------------

Veli'de farklı beceriler için farklı yeterliliklerde. Ahmet ile Veli'yi karşılaştıralım . Ahmet ile Veli'nin beyinde , duyu organlarında, kol ve bacakları ve bunlarla ilgili kas ve sinirlerinde zedelenme yok.Buna rağmen her becerilerini aynı yeterlilikte gerçekleştiremiyorlar.Aynı beceriler açısından birbirleri ile kıyaslandıklarında da farklılar.Bu farklılıklar hepimizde vardır.Bazı alanlarda çok iyi iken bazı alanlarda yetersiz kalırız ve güçlükler ile karşılaşırız. Bu yetersizlikler yaşamımızı ciddi şekilde etkilemezler. Biraz daha çabalayarak üstesinden gelebiliriz.

Ancak bazı bireylerin duyu organları, kas ve sinirleri çeşitli nedenlerle eksik olabilir, kaybedilebilir, zarar görebilir veya iyi işlemeyebilir. Beyinleri farklı işliyor veya zarar görmüş olabilir. Örneğin bacaklar veya kollar olmayabilir, parmaklar tutamayabilir, gözler az görebilir veya hiç göremeyebilir, kulaklar iyi duyamayabilir, beyinin çeşitli bölgeleri hasar görmüş olabilir.Bu durumda o organ **zedelenmiştir**.Zedelenmiş organ yapması gereken becerileri yapamaz.Böyle bir zedelenmeye maruz kalmış birey, yaşamında daha büyük güçlüklerle karşılaşır, ve bu güçlüklerin üstesinden gelmede yetersiz kalabilir. Buna **yetersizlik** denir. Örneğin bacakları olmayan biri yürümeyi gerektiren etkinliklerde yetersizlik yaşar.Gözleri göremeyen biri normal bir gazeteyi okumada yetersiz, işitmeyen biri konuşmaları duyma ve konuşmada yetersizlik yaşar.Bir sonraki toplantımızda yetersizlikler hakkında bilgileneceğiz.

## **Bilgilenme -5**

### **Konu : Yetersizlik türleri ve özellikleri**

Geçen seminerimizde bütün organlarımız tam ve iyi işlese de herkesin becerileri gerçekleştirmede farklı yeterlikte olabileceğini gördük. Ancak bazı bireylerin de çeşitli organlarının eksik, zarar görmüş veya iyi işlemiyor olabileceğini gördük. Bu durumda o organ zedelenmiştir dedik. Organı zedelenmiş kişi de o organla yapması gereken beceriyi yapamayacağı için yetersizlik yaşar. Örneğin bacakları olmayan biri yürümeyi gerektiren etkinliklerde yetersizlik yaşar.Gözleri göremeyen

biri normal bir gazeteyi okumada yetersiz, işitmeyen biri konuşmaları duyma ve konuşmada yetersizlik yaşar.

Yetersizlikler ne tür özellikler gösterirler.

**Geçici-kalıcı özellikte olabilir:** Yaşanan yetersizlik geçici bir süre yaşanıyor olabilir. Mesela kişi ameliyat olmuştur ve iyileşinceye kadar yürüyemeyebilir. Çok şiddetli bir sese maruz kalan bir kişi geçici bir süre için duyamayabilir, vb. gibi Yaşanan yetersizlik geçici bir süre değilse ve bireyin yaşamı boyu devam ederse o zaman kalıcı bir yetersizlik söz konusudur. Mesela birey hayat boyu yürüyemeyecektir, duyamayacaktır veya göremeyecektir vb. gibi

**Giderilebilir-giderilemez özellikte olabilir:** Bireyin yaşadığı yetersizlik çeşitli şekillerde çözümlenebiliyor ise giderilebilirdir. Mesela kişinin yetersizliği ameliyat veya ilaç ile giderilebilir. Veya çeşitli alet ve cihazlar ile giderilebilir. Gözlük, işitme cihazı, koltuk değneği, .... Vb. yardımıyla kişi yetersizliğini aşabilir.

**Doğuştan- sonradan olabilir :** kişi bu yetersizliğe doğuştan sahip kalabilir veya sonradan geçirdiği bir hastalık, kaza veya yaşlılık nedeniyle bu duruma düşebilir.

Kalıcı olan ve giderilemeyen yetersizlikler bireyin yaşama biçimini tamamen değiştirir.

Her birimiz herhangi bir zamanda bir organımızı kaybedebilir, zedeleyebilir ve yetersizlik yaşayabiliriz. Bu bizim bir yakınımız veya çevremizdeki tanıdıklarımızdan biri de olabilir. Yetersizlik yaşamımızda bir takım güçlüklerle karşılaşmamıza neden olabilir. Karşılaşacağımız bu güçlük yetersizliğimizin ne olduğuna ve düzeyine göre değişir. Bu zor bir durum olabilir. Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geleceğimizi öğrenirsek, yetersizliğimiz kalıcı ise onunla yaşamayı kabul edersek, yaşam bizim için daha kolay olacaktır. Böyle bir durumda çevremizdeki insanların bize yardımcı ve destek olmasına daha çok ihtiyacımız olacak. Tıpkı şimdi bu güçlükleri yaşayan insanların bize ve bizim onlar için

üreteceğimiz çözümlere ihtiyaç duydukları gibi...Birey kendi ihtiyaçlarını karşılayamıyor ve topluma üretkenliği ile katkı sağlamayı yetersizlikleri yüzünden yapamıyorsa, yetersizlik o zaman özür-engele dönüşür.

Ancak unutmayalım ki önemli olan ihtiyaçların karşılanması ve üreterek topluma katkı sağlamaktır. En başta belirttiğimiz gibi bizler çeşitli becerilerimizi geliştirerek ihtiyaçlarımızı karşılıyorduk. Bu bireyler de o zaman bazı organları açısından yetersiz bile olsalar, ihtiyaçlarını gidermek için başka yollar ve beceriler geliştirebilirler. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için toplumsal düzende bu tür bireylerinde ihtiyaçlarını kolayca giderecekleri bir düzenleme yapılmalıdır. Zaten toplumsal düzen, insanlar ihtiyaçlarını işbirliği içinde daha kolay giderebilir ve daha sağlıklı yaşasınlar diye oluşturulmuştur. O halde yetersizlikleri olan insanların da ihtiyaçlarını düşünen bir toplumsal düzeni geliştirmemiz gerekiyor. Örneğin görme engelli bir birey bilgilenme ihtiyacını sesli kitaplar veya kabartma yazılar ile giderebilir. Bunun içinde kütüphanelerde nasıl ki görebilen bireyler olan bizlerin bilgilenmesi için kitaplar ve ansiklopediler bulunuyor ise göremeyen bireyler de düşünülüp onlar için de sesli kitaplar ve kabartma yazılar bulunmalıdır. Bağımsız olarak güvenle bir yerden bir yere gidebilmesi için sesli trafik ışıkları yaygınlaştırılmalıdır. Başka bir örnekte Yürüyemediği için tekerlekli sandalye kullanması gereken bir bireyin herkes gibi okulda eğitimini sürdürebilmesi için okullarda merdiven dışında bir de asansör, okul girişinde ise binanın içine girebilmesi için eğimli yol, öğrencinin tuvalet ihtiyacını giderebilmesi için dışa açılan kapıların bulunması gerekir.Böylece bu birey eğitim ihtiyacını gidermiş olur.Bu birey yeterli olduğu alanda bir iş sahibi olabilir.örneğin görme engelli bir birey telefon servisinde çalışabilir.Görüldüğü gibi bu bireylerde ihtiyacını giderdikleri için hayat onlar için güç olmaktan çıkar ve onlar da üretken başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürebilirler.Onların sadece gelişimleri ve yaşama biçimleri bizimkilere göre farklılaşır.Bu nedenle bizlere “Normal Gelişen Bireyler” diyebileceğimiz , bu bireylere de “Farklı Gelişen Bireyler” diyebiliriz.

## Bilgilenme -6

### Konu : Farklı gelişenler ve eğitimi

Bir önce toplantımızda neler öğrendiğimizi özetleyelim.Bugün Farklı gelişen bireylerin kimler olduğunu öğreneceğiz. Farklı gelişen bireyler sekiz grupta toplanabilir.Bunlar:

1. Görmeyenler
2. İşitemeyenler
3. Konuşmayanlar
4. Bedensel yetersizliği olanlar ve süreğen hastalığı olanlar
5. Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler
6. Zihinsel yetersizliği olanlar
7. Öğrenme Güçlüğü olanlar
8. Uyum Güçlüğü Olanlar: Örneğin Otistikler

Farklı gelişime neden olan zedelenmelerin nedenleri nelerdir? Doğum öncesi gelişim, doğum sırasında ve doğum sonrasında olanlar Kalıtım, beslenme, hastalıklar, kazalar, eğitimsizlik, gelenek ve görenekler. Normal gelişen bireyler yani bizler yaşamımızda bize gerekli olacak becerileri okullarımızda aldığımız eğitim ile öğreniyoruz.Peki farklı gelişen bireylerin eğitim ihtiyacı nasıl sağlanıyor.

Eğitim bireyleri hayata hazırlıyor.Sosyal, akademik, iletişim ve diğer bir çok becerilerimizi bizler okullarda öğreniriz.Eğitim hepimiz için önemli.

“Farklı gelişen bireyler” ile “Normal gelişen bireyler” genellikle farklı okullarda eğitim görürler.Farklı gelişenler genel eğitimden soyutlanarak farklılık türlerine göre işitme engelliler okulu, görme engelliler okulu, zihinsel engelliler okulu, Otistik Çocuklar eğitim merkezi gibi okullarda eğitim görürler. Oysa en uygun olanı farklı gelişen bireylerin yaşlıları ile birlikte bizimle aynı ortamda eğitim görmeleridir. Ancak okullar hizmet verme olanakları açısından farklı gelişen bireylere uygun eğitim ortamı hazırlayamıyor. Bu soruna bir çözüm üretilip farklı

gelişen bireyler ile normal gelişen bireylerin aynı ortamda eğitim görmelerini sağlamak hepimiz için çok önemlidir.Çünkü okul bizi hayata hazırlıyor.Farklı gelişen bireyler de hayatın bir parçası.Nasıl ki onlar tüm farklılıklarına rağmen toplum içinde yaşamayı öğrenmek durumundaysalar bizimde onlarla birlikte yaşamayı öğrenmemiz gerekiyor.Okul dışında otobüste, sokakta, evde vb. bir çok yerde farklı gelişen bireylerle normal gelişen bireyler aynı ortamı paylaşmak durumunda iseler eğitim ortamı da aynı olmalı.Üstelik aynı okullarda eğitim gören farklı gelişenler hayata uyum sağlama konusunda daha kolay beceriler geliştirirler. Eğer biz onlara gereken desteği ve ilgiyi verirsek yetersizlikleri ile baş etmeyi ve kendilerini olduğu gibi kabul etmeyi öğrenirler.Bizler de yaşamın böyle bir gerçeği olduğunun bilincine varırız.Onların bazı şeyleri öğrenmesi için yardımcı olabiliriz. Bazı farklı gelişen bireylerin bizden öğrenecekleri şeyler olduğu gibi bizde farklı gelişen bireylerden bir şeyler öğrenebiliriz.

Bizim okulumuzda da farklı gelişen arkadaşlarımız var. Otistik arkadaşlarımız. Bu yıl “Yaşama Bütünleşme Kulübü” sayesinde bir süredir onlarla ortak etkinlikler yürütüyoruz. Onlar hakkında sormak istediğiniz, dikkatinizi çeken neler var? Haftaya “Otizm”in ne olduğunu, bu arkadaşlarınıza neden otistik dendiğini hep birlikte öğreneceğiz.

## **Bilgilenme -7**

### **Konu : Otizm ve otistik nedir?**

Otistikler, beyinleri farklı çalıştığı için iletişim ve sosyal yaşam becerileri öğrenmede güçlük çeken, ilgi ve davranışları bizimkilerden biraz farklılık gösteren kişilerdir.Otistiklerin yaşadığı bu duruma *otizm* denir.

Otistiklerin bir çoğu konuşamaz. Kendilerini farklı yollardan ifade eder. Genelde yalnız kalmayı tercih ederler. Aramıza girmek istediklerin de ise nasıl davranmaları gerektiğini bilemezler. Bazı otistikler bizim gibi normal zekalı, bazıları üstün zekalı ve yetenekli, bazıları ise zihinsel yetersizliği sahiptir. Bazı arkadaşlarımız hafif otistikken bazıları daha ağır otistik özellikler gösterebilir. Mesela bizim okulda ağır otistik özellikleri olan arkadaşlarımız da var. Olanlar konuşamıyor ve daha az göz teması kuruyorlar. Hafif otistik özellikler gösteren arkadaşlarımız ise konuşabiliyor, bizim aramıza daha çok katılabiliyor. Matematik, Türkçe gibi dersleri daha çok öğreniyorlar. İnsanların gözlerine ya hiç bakmaz yada çok az bakarlar. Çevrelerinde olup bitenlere karşı çok kayıtsız görünürler. Çağrıldıklarında tepki vermez, konuşurken dinlemez gibi görünürler. Bazı otistikler fiziksel temastan hoşlanmaz ve kaçınırlar. Bazen cansız çevreye karşı hassas ve duyarlı olabilirler. Otistik arkadaşlarımızın fiziksel gelişimleri, bizlerle benzer. Uyku ve beslenme problemleri yaşayabilirler. Ama genelde bizlerin çoğu gibi sağlıklılar. Ama çevrelerine karşı ilgisiz göründükleri için biz onları daha geriymiş gibi görürüz. Bazı otistik arkadaşlarımız ip atlama, dans, yüzme gibi becerileri yerine getirmede güçlük çekebilir.

Bu arkadaşlarımızın neden otistik oldukları henüz bilinmiyor. Doğuştan gelen bir farklılık. Yani bir kişi sonradan otistik olmaz. Her ailede ve her ülkede otistik bireyler doğabilir. Otistik bireylerin sayısı her geçen gün artıyor. Erkeklerde kızlardan daha çok görülüyor. Bizim okulda da dikkat ederseniz 2 kız arkadaşımız otistik, 10 erkek arkadaşımız otistik . Otistik erkeklerin sayısı daha fazla. Otistik bireylerde solaklık daha fazla görülüyor

## Bilgilenme -8

### **Konu : Otistik arkadaşlarımızın özellikleri nelerdir?**

Bugün bilgilenme seminerimizin sonuncusunu yapıyoruz. Otistik arkadaşlarımızı bizden daha farklı yapan özelliklerini açıklıyorduk. Bugün bunu konuşmaya devam edeceğiz.

Otistik çocuklar genellikle konuşmaya geç başlarlar ya da hayatları boyunca konuşamazlar. Otistik çocuklar, iletişim kurmak için, yetişkini elinden tutarak, çekerek istekleri doğrultusunda yönlendirirler. Bunu yaparken yüz yüze iletişim kurmazlar. Yaşla birlikte, bu davranışlarda azalma görülür. "Evet" ve "Hayır" anlamında başını sallama davranışı nadiren görülebilir. Konuşmaları ise bazı farklıdır. Tek düze bir konuşma tonları vardır. konuşulanları anlamada güçlük çekerler. Esprileri anlayamazlar.mecazları anlayamazlar, bazen bir sözcük yada cümleyi sürekli tekrarlayabilirler. teleffuz güçlükleri çekebilirler.

Çevreleriyle iletişim kuramadıkları için bazen öfkelenebilirler, çevrelerine veya kendilerine zarar vermeye çalışabilirler.Bazı otistikler çok sevdikleri bir nesneyi sürekli yanlarında gezdirmeyi isteyebilirler.Bazen tekrarlayan vücut hareketleri yaparlar.Otistik bazen oldukça zararsız şeylerden korkabilirler. Bazen de gerçekten tehlikeli olan şeylerin farkında olmayabilir, bazı şeylere aşırı tepki gösterebilirler.

Otistik arkadaşlarımızın bazıları özel becerilerilere sahip olabilir. Bu beceriler bizim yapamadığımız çok değişik becerilerdir. Örneğin takvim hesaplama, çok zor bir şarkıyı söyleme, çok güzel resim çizme, bizim zihinden çarpamayacağımız iki sayıyı zihinden çarpabilme gibi. Otistiklerin bazıları ise kuvvetli bir hafızaya sahiptir. Bazıları çok zor bir yap-boz'u birleştirebilir.

Sizler otistik arkadaşlarımızda bu saydığımız özelliklerden hangilerini fark ettiniz.Şimdiye kadar otistik arkadaşlarımızın farklı özelliklerinden bahsettik. Bizimle ortak olan özellikleri neler bu arkadaşlarımızın? Peki bu yıl kulüp

çalışmalarında otistik arkadaşlarınızla birlikte iken çok zevk aldığınız, çok mutlu olduğunuz bir an yaşadınız mı?

Sonuç olarak bazılarımız daha az farklıdır, bazılarımız ise daha çok farklı.Çok farklı da olsa çok güzel ve mutlu anları birlikte paylaşabiliyoruz. Artık biliyoruz ki yaşamdaki herkes her şey farklı! Bu farklar dünyanın renkleri gibi. Hepsi güzel ve özel.Biz bu farklılıklara ne kadar açık olur, uyum sağlayabilir, bu farklılıkları ne kadar çok benimseyebilirsek yaşamla o kadar bütünleşmiş oluruz.

## **FARKLI GELİŞENLERLE İLGİLİ İZLENEN FİLMLER**

Normal gelişen öğrencilerin farklı gelişenleri daha yakından tanımaları ve onların kendileri gibi duygu düşünce ve idealleri olan bireyler olduklarını sezmeleri amacıyla film gösterimleri yapıldı.

**Mask (Yönetmen: )** : 15, 16 yaşlarında yüzü diğerlerinden farklı olan bir gencin öyküsü. Nadir görülen bir hastalığı olduğu için yüzü maske takmış gibi görünüyor.Film bu gencin farklılığından dolayı yaşadığı sıkıntıları ve kendini kabul ettirmek için verdiği yaşam mücadelesini konu ediniyor.

**Benim Adım Sam (Yönetmeni)** : Otistik olan bir babanın kızına kavuşmak için verdiği yasal mücadele. Yasalar, Sam otistik olduğu ve sınır zekaya sahip olduğu için kızına bakamayacağını düşünüyor. Kızını başka bir aileye evlat vermeye karar veriyor.Sam ise otistik ve zihinsel engelli olmasının iyi bir baba olmasına engel olmadığını kanıtlamaya çalışıyor.

**Çin Engelliler Gösteri Topluluğu:** Çin de kurulan ve farklı gelişenler (engellilerle) ile ilgili dünyanın tek sanat topluluğunun çalışmalarından örnekler gösteren belgesel.

**Forrest Gump (Yönetmen Robert Zemeckis) :** Forrest zihinsel engelli biri. Onun renkli hayat öyküsünü anlatıyor.

### **BOTANİK BAHÇESİ**

Otistik öğrenciler ile normal gelişen öğrencilerin birlikte bir etkinlik gerçekleştirmeleri ve kaynaşmaları amacı ile Botanik bahçesi oluşturuldu.

Botanik bahçesi otistik öğrencilerinde üyesi olduğu YBK öğrencilerince atık maddeler kullanılarak oluşturuldu. Bir otistik öğrenci ile bir normal gelişen öğrenci birlikte önce boş kola şişelerini cam boyası ile boyayıp bahçe çitini oluşturdu, sonra 3 litrelik ve daha büyük yoğurt kaplarını akrilik boya ile boyayıp bitkilerini ektiler. Kulüp üyeleri hep birlikte bahçe duvarlarını çizip boyadılar. Duvarlara ayrıca farklı gelişenleri normal gelişenler ile etkileşim halinde ifade eden resimler çizildi. Her hafta bahçenin bakımı yapıldı.

### **KULÜP KOROSU**

Otistik öğrenciler ile normal gelişen öğrencilerin sanat çalışmaları ile kaynaşmalarını, estetik duyguların gelişmesini, belirli gün ve haftalarda kendilerini daha kolay ifade etme fırsatını yakalamaları amacıyla gerçekleştirildi. Kulüp korusu yıl boyunca her hafta düzenli olarak çalışmalarını sürdürmüştür.

YBK Korusu şu günlerde sunum yapmışlardır:

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

24 Kasım Öğretmenler Günü

18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

“Farklı Çiçekler” Yıl Sonu Gösterisi

19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı

## **TENEFFÜSLERDE ARKADAŞLIK**

İsteyen kulüp üyesi olan ve olmayan öğrenciler teneffüslerde otistik arkadaşları ile vakit geçirebilmiş, okul bahçesinde dolaşabilmelerine fırsat verilerek arkadaşlıklarını geliştirmelerine çalışılmıştır.

## **SINIF ZİYARETLERİ**

İsteyen kulüp üyesi öğrenciler uygun derslerinde otistik sınıf derslerine katılmalarına fırsat verilerek otistiklerin eğitimleri hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır.

## **DOĞUM GÜNÜ KUTLAMALARI**

Bazı otistik öğrencilerin doğum günleri okulda kutlanmış ve böylece daha çok etkileşim fırsatı yaratılmaya çalışılmıştır.

## **EV ZİYARETLERİ**

Otistik öğrencilerin okul dışındaki yaşantıları hakkında fikir sahibi olabilmeleri ve onlara karşı daha duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla ailesi tarafından uygun görülen otistik öğrencilerin evi kulüp üyelerince ziyaret edilmiştir.

## **YIL SONU GÖSTERİSİ**

YBK'de yıl boyunca yapılan etkinlikleri diğer öğrenciler ve özellikle normal gelişen öğrencilerin aileleri ile paylaşmak, otistik öğrenciler ile ortak bir gösteri hazırlığı ve sunum deneyimi yaşamak için yıl sonu gösterisi yapılmıştır.

## EK- 4

### ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ

#### **Belediye projemizi destekledi.**

Atatürk İÖO müdürü Emsal Bey'e tezim için okulda kurmak istediğim kulüpten ve yıl boyunca gerçekleştirmek istediğim çalışmalardan bahsettim. Projemi destekledi. Projenin yazılı bir örneğini Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, bir örneğini de çeşitli maddi destekleri için Zeytinburnu Belediyesi'ne gönderdik. Belediye eğitimle ilgili projeleri desteklediğini bildirerek olumlu yanıtı bulundu. Gerek malzemelerin alımında, gerekse yıl sonu gösterisinin ilçeye duyurulması için afiş, davetiye, video çekimi ve kostümler konusunda sponsor oldu.

**Kurduğumuz “Yaşamla Bütünleşme Kulübü” nde kulüp rehber öğretmenleri ile istediğim ekip çalışması ruhunu yakalayamadığımızı hissediyorum.** Bu kulüpteki meslektaşlarım daha çok benim hatırıma çalışmalara katılıyorlar. Belki de şevkimi görüp, kırmak istemediklerinden. Botanik bahçesi oluşturulurken resim iş öğretmeninden duvarların boyanması konusunda yardım istedim. Engel türlerini sosyal ilişkiler içinde resmetmesini istedim. Pek istekli davranmadı. Bugün ilk kez, neden deneysel bir çalışma seçip, kendimi daha ağır bir çalışmanın altına soktuğumu sordum kendime. Yüksek lisans için tarama modelli bir çalışma yeterliydi. Programın etkili olup olmayacağı, programı başarıyla uygulayıp uygulayamayacağımız konusunda kaygılı ve heyecanlıyım. Sonucu gerçekten çok merak ediyorum.

Önceki yıl aşırı hareketliliği ve koridorları çınlatan ağılama sesleri yerine Murat, YBK korosunun önünde ve birlikte ilk türkülerini söyledi. Şimdi diğer öğrencilerin gözünde daha saygın bir yeri olduğunu görüyorum. Öğretmenler günün de Murat'ın duygulara değen sesi ile bazı meslektaşlarımın gözyaşlarını tutamadığını, müdürümüzün onurla kürsüye çıkıp yanımızda yer aldığını, otistikler ile birlikte

normal gelişen öğrencilerin yaptığı her etkinliğin başarıya ulaştığını görmek kapıldığım bu karamsarlığı yok etti.

**Normal gelişen çocuklar yetişkinler gibi değil. Onlar farklılıklar karşısında daha coşkulu, daha istekli ve farklı gelişenleri kabule daha açık.**Teneffüslerde daha çok öğrenci sınıfımızı ziyaret ediyor. Otistik öğrencilerin ellerinden tutup bahçede dolaşmaları, birlikte sınıfı toparlamaları, bir resim çizmeleri vb. gibi için teşvik ediyorum. Onlar da oldukça istekli. Diğerlerini anlamaya çalışıyorlar. Otistiklerle vakit geçirmeğe istekliler ve bundan zevk alıyorlar. Daha şimdiden en popüler kulüp olduk. Çünkü diğer kulüpler (Sadece bizim okul için değil, bir çok okulda böyle) sadece göstermelik varlar. Çalışan tek kulüp sadece bu kulüp diyebilirim.Diğer kulüp öğrencileri bizim kulübe üye olup olamayacaklarını sorup duruyorlar. Üye olamasalar da etkinliklere katılabileceklerini söylüyorum.

**Daha çok zamana ihtiyaç duyuyoruz.** YBK'nde yönetim ve denetim kurulunu demokratik bir şekilde seçtik. Yönetim kurulu ile her hafta toplanıyoruz. Kararlar alıyoruz. Öğrencilerde benim gibi heyecanlı. Alınan kararların uygulanması için çabalyorlar. Zaman yetmediğinde veya bir şeyi unuttuğumda gözlerimin içine bakıyorlar. Kulüp çalışmaları iki haftada bir yapılıyor, bu bizim etkinliklerimiz için yetersiz. Etkinliklerimiz için uygun zamanlar kolluyoruz.

**Yetişkinler çocuklardan daha çok reddedici tutumlar sergiliyor.** Bu yarım dönem içinde yetişkinlerden kaynaklanan bir çok engelle karşılaştım. Okulda bulunan yetişkinler; İdareciler, öğretmenler, hizmetliler ve veliler

Müdürümüz Emsal Bey projenin yürütülmesi ile ilgili bazı sorunlarla karşılaşınca faaliyetlere son vermemizi istedi. Okuldaki bazı öğretmen arkadaşlarım yapılan çalışmalarla ilgili rahatsızlıklarını müdürümüze bildirmişler. Müdürümüz de bunun çözümünü çalışmaların hemen kaldırılmasında bulmuş. Bazı öğretmenler, öğrencilerinin etkinliklere katılmasına izin vermiyorlar. Bunun nedenini anlamaya çalıştım. Bu öğretmenlerden biri ile görüştüğümde, meslektaşım öğrencilerin eğitim programından geri kaldıklarını dile getirdi. Ancak bu çalışmalar

teneffüslerde yapılıyor olsa bile izin verilmemesini yanıtlamadı bu cevap. Ortamda yeni bir şey yapılıyor olması onları rahatsız ediyor. Veya “engelli” öğrenciler ile yapılan çalışmalar mı onlar için bir değer ifade etmiyor acaba? Film gösterimi için sinema salonu oluştururken okuldaki her yetişkinin -hademesinden sekreterine-nasıl da aşılması gereken bir duvara dönüştüklerini hayretler içinde izledim. Ülkemde neden yeni bir şeyler yapılamadığının da yanıtıydı bu yaşadıklarım.

Okulun deposu dışında çoğu tasnif edilmesi gereken eşyalarla dolu bir oda ve proje odası vardı okulda. İkisi de kullanılmıyordu ve kapıları kilitliydi. Proje odası çok küçük olduğundan kullanılamayacağı anlaşıldı. Ben de diğer odanın boşaltılıp daha işlevli olarak kullanılmasını önerdim. Okulun kadrolu hademesi bunun olamayacağını dile getirdi müdüre. Müdür beyi ikna edip istediğim odanın kapısına vardığımızda müdür beyin bir yanında ben diğer yanında bir müdür yardımcısı, okulun sekreteri, iki hizmetli hepsi bir ağızdan ‘Hayır!’ diyordu. Hizmetlilerin isteksizliğini anlayabilirdim. Odayı boşaltmak için iş çıkarmıştım başlarına. Ama müdür yardımcısı ile sekreterin neden ‘Hayır!’ dediğini pek anlayamadım. Sinema salonunu kurmak (Siyah perdeler takılacak, bilgisayar ve projeksiyon kurulacaktı sadece) üç haftamı aldı. Ama tükenmişim.

Okulun hizmetlileri, başta okulda ailesi ile yaşayan hademesi olmak üzere, çalışmalarımızı sürekli sabote ettiler. Okulun botanik bahçesi kurulurken, boyanan şişelerden çit oluşturmak için marangoz bir veliden yardım istedik.Veli, normal gelişen bir öğrencinin babası idi. Ricamı kırmadı. Sadece haftada bir gün, pazarları izinli idi. O gün okulun hademesi okulun kapısını bize açmadı. Velimin önünde kaba bir biçimde benimle konuşarak, niye geldiğimizi söyledi. Kadrolu öğretmeni olduğum okulmdan, okulun hizmetlisi tarafından velimin önünde kovuldum.

Bu deneyimler okul personeli ile yapılacak hizmet içi çalışmalarının önemini fark ettirdi. Farklı gelişenlerle yapılacak çalışmalar onlar için gereksizdi. Çünkü onlara göre bu gereksiz ve “faydasız” bir çalışma.

Acaba bu programa katılan farklılıkları keşfetme konusunda istekli, coşkulu; farklı gelişenleri kabul edici tutumlar geliştirmeye açık bu çocuklar bir kaç yıl sonra birer yetişkin olduklarında, okulda tanıdığım şimdiki yetişkinler gibi mi olacaklar?

Ceylan UÇAR