

112077-15

**KAYNAŖTIRMA VE ÖZEL SINIFA DEVAM EDEN
EĞİTİLEBİLİR ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN,
UYUMSAL DAVRANIŖ ÖZELLİKLERİ
VE SÖZCÜK DAĞARCIĞI DÜZEYLERİ
BAKIMINDAN KARŖILAŖTIRILMASI**

**ÖZLEM DEMİRTEL
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

ESKİŖEHİR, 1997

**T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA VE ÖZEL SINIFA DEVAM EDEN EĞİTİLEBİLİR
ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN, UYUMSAL DAVRANIŞ
ÖZELLİKLERİ VE SÖZCÜK DAĞARCIĞI DÜZEYLERİ
BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Özlem Demirtel

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet Konrot

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
MERKEZ KÜTÜPHANESİ**

Eskişehir, 1997

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden eğitilebilir zihin engelli öğrenciler ile, özel sınıfa giden eğitilebilir zihin engelli öğrenciler arasında uyumsal davranış özellikleri ve kelime dağarcığı düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın modeli olarak nedensel karşılaştırma yöntemi (doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme, ex post facto design) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli Belediye sınırları içinde bulunan ilkokul ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıf öğrencileri ile aynı okullar bünyesinde kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında zihin engelli öğrencilerin uyum davranışlarını belirleyebilmek için AAMD (Uyumsal Davranış Skalası), kelime dağarcığı düzeyini ortaya koymak amacı ile de Peabody (Resim Kelime Testi) uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen veri ham puanlarının yorumlanması amacıyla "t" testi, SSPS Bilgisayar Programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonunda, AAMD Uyumsal Davranış Skalasının birinci bölümünü oluşturan genel gelişim özellikleri alt alanlarından dolaşma, duyuşal gelişim, motor

gelişimi puan ortalamaları bakımından .05 düzeyinde kaynaştırma lehine anlamlı bulunmuştur. AAMD'nin ikinci bölümünü oluşturan davranışsal özellikler alt alanlarından kalıplaşmış davranış ve garip tavırlar puan ortalamaları bakımından .05 düzeyinde kaynaştırma lehine anlamlı bulunmuştur.. Peabody Resim Kelime Testi sonucu puan ortalamaları bakımından .05 düzeyinde kaynaştırma lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to compare adaptive behaviors of trainable mentally retarded children attending regular classes and those placed in segregated classes.

The design of the study is causal comparison ex post facto design. The subjects of the study are special class students attending to the primary schools and the integrated students in the same schools in Eskişehir during the academic year of 1995-1996 .

The AAMD (Adaptive Behaviour Scale) has been used to identify the adaptive behaviours of the mentally retarded students and Peabody (Picture-Word Test) has been used to identify the level of vocabulary raw data have been interpreted by carrying out a "t-test" and SSPS Computer Program.

The result of the study showed that there was a significant difference between the two groups in terms of mobility, sensory development and motor development favoring the integration group. The behavioral features in the second part of AAMD, namely stereotypic behaviours and odd manners have been found to be significant at the level of .05 again favoring the integration group. Mean scores obtained from Peabody Picture Word Test indicated a difference at the level of .05, favoring the integration group.

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

Giriş

A. ROBLEM.....	12
B. AMAÇ.....	12
C. ÖNEM.....	13
D. SAYILTILAR.....	14
E. SINIRLILIKLAR.....	15

BÖLÜM II

YÖNTEM

A. EVREN ve ÖRNEKLEM	16
B. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	20
C. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	21
1. AAMD Uyumsal Davranış Skalası	22
1.1. Gelişimsel Özellikler Alt Alanları.....	22
1.1.1. Bağımsız Faaliyet Gösterebilme.....	23
1.1.2. Fiziksel Gelişim.....	23

<i>1.1.3. Ekonomik Faaliyet</i>	24
<i>1.1.4. Dil Gelişimi</i>	24
<i>1.1.5. Sayı ve Zaman Kavramı</i>	25
<i>1.1.6. Ev işleri</i>	25
<i>1.1.7. Kendi Kendini İdare Etme</i>	26
<i>1.1.8. Sorumluluk</i>	26
<i>1.1.9. Toplumsallaşma</i>	26
<i>1.2. Davranışsal Özellikler Alt Alanları</i>	27
<i>1.2.1. Fiziksel Şiddet ve Tehdit</i>	27
<i>1.2.2. Topluma Karşı Davranışlar</i>	27
<i>1.2.3. İsyankar Davranışlar</i>	28
<i>1.2.4. Güven Vermeyen Davranış</i>	29
<i>1.2.5. Kapanma (Kendi İçine Çekilme)</i>	29
<i>1.2.6. Kalıplaşmış Davranışlar ve Garip Tavırlar</i>	30
<i>1.2.7. Başkalarının Yanında Uygunsuz Davranışlar</i>	30
<i>1.2.8. Rahatsız Edici Ses Çıkarma ve Konuşma</i> <i>Alışkanlıkları</i>	31
<i>1.2.9. İstenmeyen veya Tuhaf Alışkanlıklar</i>	31
<i>1.2.10. Kendi Kendine Zarar Verecek Davranışlar</i>	32
<i>1.2.11. Hiperaktif Eğilimler</i>	32
<i>1.2.12. Psikolojik Rahatsızlıklar</i>	32
<i>1.2.13. İlaç Tedavisinden Yararlanma</i>	33

<i>2. AAMD'nin Puanlanması ve Uygulama Özellikleri.....</i>	<i>33</i>
<i>3. Peabody Resim Kelime Testi.....</i>	<i>36</i>
<i>D. VERİLERİN TOPLANMASI.....</i>	<i>37</i>
<i>E. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER.....</i>	<i>38</i>

BÖLÜM III.

BULGULAR

<i>1. Bağımsız Faaliyet Gösterebilme Alt Alanlarına ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>42</i>
<i>2. Fiziksel Gelişim Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>45</i>
<i>3. Ekonomik Faaliyet Alt Alanları ve toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>46</i>
<i>4. Dil Gelişimi Alt Alanları ve Tolam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>47</i>
<i>5. Sayı ve Zaman Kavramı Alan Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>48</i>
<i>6. Ev İşleri Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve yorumlar.....</i>	<i>48</i>
<i>7. Kendi Kendini İdare Etme Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve yorumlar.....</i>	<i>50</i>

<i>8. Sorumluluk Alanı Puanlarına İlişkin Bulgular ve yorumlar.....</i>	<i>51</i>
<i>9. Toplumsallaşma Alanı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar....</i>	<i>51</i>
<i>10. Genel Gelişim Özellikleri Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>52</i>
<i>11. Davranışsal Özellikler Alt Alan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</i>	<i>53</i>
<i>12. Peabody Resim Kelime Testi Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve yorumlar.....</i>	<i>56</i>

BÖLÜM IV

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

<i>A. ÖZET.....</i>	<i>57</i>
<i>B. YARGI.....</i>	<i>64</i>
<i>C. ÖNERİLER.....</i>	<i>68</i>
<i>1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....</i>	<i>69</i>
<i>2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....</i>	<i>70</i>
<i>KAYNAKÇA.....</i>	<i>71</i>
<i>EKLER.....</i>	<i>79</i>

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

ÇİZELGE 1. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİ	20
ÇİZELGE 2 ÖĞRENCİLERİN YAŞ DURUMLARI.....	20
ÇİZELGE 3 ÖĞRENCİLERİN SINIF DÜZEYLERİ.....	21
ÇİZELGE 4 AİLELERİN EKONOMİK DÜZEYLERİ.....	21
ÇİZELGE 5 ÖĞRENCİLERİN ZEKA BÖLÜMLERİ.....	22
ÇİZELGE 6 BAĞIMSIZ FAALİYET GÖSTEREBİLME ALT ALANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ	44
ÇİZELGE 7 FİZİKSEL GELİŞİM ALT ALAN PUANLARININ ORTALAMA, STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	46
ÇİZELGE 8 EKONOMİK FAALİYET ALT ALAN PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	47

ÇİZELGE 9	DİL GELİŞİM ALT ALAN PUANLARININ VE TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ	48
ÇİZELGE 10	SAYI VE ZAMAN KAVRAMI ALAN PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	49
ÇİZELGE 11	EV İŞLERİ ALAN PUANLARININ VE TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ	50
ÇİZELGE 12	KENDİ KENDİNİ İDARE ETME ALAN PUANLARININ VE TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	51
ÇİZELGE 13	SORUMLULUK ALAN PUANLARININ ORTALAMA, STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ	52
ÇİZELGE 14	TOPLUMSALLAŞMA ALANI TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	53
ÇİZELGE 15	GENEL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....	53

ÇİZELGE 16 DAVRANIŞSAL ÖZELLİKLER ALT ALAN PUANLARININ VE
TOPLAM PUANLARININ ORTALAMA , STANDART SAPMA
VE "t " DEĞERLERİ.....54

ÇİZELGE 17 PEABODY RESİM KELİME TESTİ TOPLAM PUANLARININ
ORTALAMA , STANDART SAPMA VE "t " DEĞERLERİ.....57

BÖLÜM I

GİRİŞ

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun eğitim ortamlarının sağlanması, günümüzde önemle üzerinde durulan bir konudur. Bu öğrencilerin zihinsel fonksiyonlarını, sosyal, akademik ve psiko-motor becerilerini geliştirmek amacı ile etkili eğitim ortamlarının sağlanmasına yoğun uğraş verilmektedir.

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin toplumdan uzaklaştırılarak eğitilmeleri yerine akranları gibi, aynı haklardan yararlanarak eğitilmesi ve bu haklardan yararlanarak bu öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, özel eğitimin temel ilkesi haline gelmektedir (Eripek, 1996; 1993). Bu ilkeye paralel olarak özel eğitime muhtaç öğrencilerin en çok yararlanacakları ve en az sınırlayıcılık özelliği olan eğitim ortamlarına yerleştirilmesi anlayışı kabul görmektedir.

1970'li yıllarda ABD'de ve bazı Avrupa ülkelerinde engellilerin ayrı eğitilmeleri düşüncesi/uygulaması tartışılmaya başlanmıştır (Gürsel, 1993; Kırcaali-İftar, 1992; Eripek, 1986). Bu tartışmalar doğrultusunda, insan haklarındaki gelişmelere paralel olarak engelli olsun, olmasın her çocuğun toplumun bir üyesi olduğu, dolayısıyla da çoğunluğun eğitim gördüğü normal eğitim ortamlarından yararlanma hakkına sahip bulunduğu görüşü giderek

daha çok yandaş bulmaktadır. Aynı görüş çerçevesinde herhangi bir engele sahip olan bir öğrencinin, diğer pek çok özelliği bakımından normal öğrenciler gibi olduğu ve yaşamının büyük bir bölümünü normaller arasında geçirdiği düşüncesi, öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim ortamları yerine, tümüyle akranlarından ayrılmalarını gerektirmeyen, özel eğitim ortamları düzenlemeyi gerektirmektedir (Gürsel, 1993; Özyürek, 1985; Paul, Turnbull ve Cruickshank, 1977).

Eğitim ortamları, özel eğitime muhtaç öğrencilerin toplumdan uzakta yatılı olarak kaldıkları eğitim ortamlarından, akranları ile birlikte olabildikleri, aynı ortamı paylaştıkları eğitim ortamlarına doğru bir yol almıştır. Bu durum, aynı zamanda en az kısıtlayıcılık ilkesi ile açıklanmaktadır. Kısıtlayıcılık engelli çocuğun normal yaşlılarıyla ne derece bir arada bulunduğu, kaynaştırmaya ne derece yer verildiği ve eğitsel gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığı ile ilişkili bir özelliktir (Kırcaali-İftar, 1992). En az kısıtlayıcı ortam çerçevesinde eğitim ortamlarına baktığımızda, tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarım zamanlı özel sınıf, tam zamanlı özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu gibi düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulaması, öğrencinin akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşmasından başlayarak, engelli öğrencinin normal akranları ile farklı eğitim ortamlarına devam etme şeklinde bir sıra izlemektedir (Kırcaali-İftar, 1992; D.P.T., 1992).

Engelli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarından biri de kaynaştırmadır. Kaynaştırma, en genel anlamda engelli çocukların tam ya da yarım zamanlı olarak normal

çocuklarla bir arada eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Guilford ve Upon, 1992). Bir başka değişle kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmeni veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1994).

Kaynaştırma, temelde eğitimde fırsat eşitliği felsefesini esas almaktadır. Engelli öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamda eğitsel ve özel gereksinimlerinin giderilmesinin yanısıra yaşlılarıyla benzer sosyal gelişimini sağlamayı temel alan bir uygulamadır (Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982).

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin bir grubunu da zihin engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Zihin engelli öğrenciler, daha önceki yıllarda sadece zihinsel fonksiyonlarındaki yetersizlik ölçüsünde ele alınırken, AAMR'nin (American Association on Mental Retardation) yaptığı son tanımda ise, zihinsel fonksiyonlar dışındaki uyumsal beceri alanlarına da dikkat çekmektedir. AAMR'nin değişik yıllarda yaptığı tanımlarda önce zihinsel işlevlerde gerilik, daha sonra uyumsal davranışlarda ve gelişim dönemi öğelerindeki yetersizlik üzerinde durulmuştur. AAMR'nin 1992 yılında yaptığı son tanımında ise, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanısıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumu olarak belirtilmiştir (Eripek, 1996; Smith, 1994; AAMR, 1992).

AAMR'nin tanımı öğrencilerin, sadece zihin fonksiyonlarına bakılmama konusuna dikkat çekmektedir. Özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirilmesinde ve bu değerlendirmeye bağlı olarak eğitim ortamlarına yönlendirmede engelin tanımı önem kazanmaktadır. Ülkemizde ise zihin engelliler, 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile tanımlanmıştır. Son olarak 22 Haziran 1992 Yılında yayınlanan "Zihinsel Engelli Çocukların Eğitim ve Uygulama Yönetmeliğinde" zihin engelliler zeka bölümlerine göre, 0-24 ZB (Zeka Bölümünde) olanlar "Klinik Bakıma Muhtaç Çocuklar", 25-44 ZB olanlar "Öğretilebilir Zihin Engelliler", 45-75 ZB'de olanlar ise, "Eğitilebilir Zihin Engelliler" olarak tanımlanmışlardır. Yönetmelikte yapılan tanım ile AAMR'nin yaptığı tanım farklılaşmaktadır. AAMR'nin tanımında zihinsel fonksiyonlar dışındaki uyum becerileri de yer alırken, ülkemiz mevzuatında yer alan tanımlarda bu fark gözetilmemiştir.

Ülkemizde, mevzuat çerçevesinde psikometrik ölçümlerle yapılan değerlendirme (inceleme) çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalar, zihin engellilerin öğretmen kanaatlerine göre ya da sadece grup zeka testleri uygulamak kaydı ile eğitim ortamlarına yerleştirilirken, ciddi biçimde değerlendirilmedikleri vurgulanmaktadır (Gökeşmeoğlu, 1986; Çağlar, 1985). Zihin engelli öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler, öğrencilerin yönlendirilecekleri eğitim ortamları açısından önem kazanmaktadır.

Zihinsel Engelli Çocukların Eğitim Uygulama Yönetmeliğinde, bu çocukların hangi eğitim ortamlarına yerleştirileceği açıklanmıştır. Bu yönetmeliğe göre, kaynaştırma uygulaması, sadece özel sınıfın olmaması veya okulda özel sınıf açacak öğrenci mevcuduna

ulaşılamaması halinde zorunlu olarak yapılmaktadır. Kaynaştırılan öğrenciler için kaynaştırma uygulaması, çocuğa uygun olduğu için seğilmiş bir yerleştirme yaklaşımı değil, zorunluluk nedeniyle yapılmış bir uygulama görünümündedir.

Yönetmelik gereği, her çocuğun özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi şeklinde yapılan bu uygulama, özel eğitimin ğrenci için en az kısıtlayıcılık özelliğine pek uygun görünmemektedir (Uysal, 1995).

Ülkemizde, eğitilebilir zihin engelli öğrencileri eğitim ortamlarına yerleştirirken, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına mı, özel eğitim sınıfına mı yönlendirileceği, bu öğrencilerin hangi ilkelerle yerleştirileceği, yerleştirme biçiminde ğrenci yararına ne kadar dikkat edileceğine ilişkin ltlerin yeterince bulunmadığı gözlenmiştir. Tam zamanlı kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı uygulamalarının etkililiği konusunda yeterince araştırmaya rastlanmazken, özel sınıf ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak yapılan araştırmalar, daha çok hangi ğretim yöntemi ile davranış veya becerilerin kazandırılacağı yntnde bulunmaktadır.

Ülkemizde, eğitilebilir zihin engelliler, ilkokul seviyesinde, Zihin Engellilerin Eğitim Uygulama Yönetmeliğine göre iki uygulama biçiminde eğitim görmektedir. Bunlar, zel eğitim sınıfları ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır (M.E.B., 1992).

Özel Sınıflar, normal ilkököl sistemi içinde yer alan sınıflardır. Bu sınıflara öğrenci seçimi, yerleştirilmesi ve eğitim etkinliklerinin izlenmesi görevi, rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yapılmaktadır. Merkezlerde yapılan psikometrik ölçümler sonucu zeka bölümleri 45-75 arasında eğitilebilir zihin engelli olarak adlandırılan çocuklar, daha önceki yıllarda alt özel sınıf olarak bilinen, özel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Özel eğitim sınıfları ilkököl düzeyinde birleştirilmiş sınıf özelliğine göre eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedir (M.E.B., 1992).

Özel eğitim sınıflarında, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı uygulanmaktadır (M.E.B., 1991). Programda normal ilkököl programı esas alınarak "yakın çevre", "öğretimde toplulaştırma", "konular ve üniteler", "metot ve teknikler", "planlama ve uygulama" başlıkları altında ilköğretim ve derslerin amaçlarının davranışa dönüştürülmesi esas alınmıştır. Özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler için Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programının öngördüğü kavram ve beceriler normal ilkököl programları için hazırlanmış olan ders kitapları ve öğretim materyalleri esas alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Zihin engelli çocuklar için özelliklerine uygun öğretim materyallerine rastlanmamaktadır. Bunun sonucu olarak özel eğitim sınıf öğretmenleri, programı uygulamada güçlük çekerken, istenen kavram ve becerileri kazandırmada yetersiz kalabilmektedirler (Gürsel, 1993; M.E.B., 1992; Eripek, 1989).

Zihin engelli çocukların eğitim ortamlarının geçirdiği aşama genelde diğer engel gruplarının geçirdiği aşamadan farklı olmamıştır (Enç; Çağlar, Özsoy, 1981). Türkiye'de bu-

gün zihin engelli çocuklar için değişik eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu eğitim ortamlarının bir ucunda gerekli özel eğitim önlemlerinin alındığı bu çocuklara özgü özel okullar, diğer ucunda ise yeterince önlemlerin alınmadığı normal sınıflar yer almaktadır (Gürsel, 1993).

Kaynaştırma ve kaynaştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin bilgilere mevzuatlarda yeterince rastlanamamıştır. Zihin Engelliler Eğitim Uygulama Yönetmeliği, kaynaştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin maddeler içerirken, sadece eğitilebilir zihin engellilerin kaynaştırılabileceğini vurgulamaktadır.

Eğitilebilir zihin engelli bir öğrencinin akranları ile tam zamanlı kaynaştırılması, rehberlik ve araştırma merkezi uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda, "İl Eğitim Kurulu Kararı" alması ile gerçekleşmektedir. Bu öğrenciler, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin haklarından aynen yararlanmakta ve normal ilkokul müfredat programına uymaktadırlar. Kaynaştırmayı başarıya taşıyacak çalışmalardan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması, öğretmenine veya öğrenciye danışmanlık hizmetleri götürülmesi çalışmaları yeterince yer almamaktadır (Uysal, 1996).

Özel eğitim sınıfı veya tam zamanlı kaynaştırmaya gidecek öğrencilerin, eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde var olan mevzuat önceliği özel sınıf uygulamasına tanımıştır. Ancak bu durum, öğrencinin yararına uygunluk ilkesine çok uymamakta, özel eğitim sınıfı uygulamasını destekler izlenimi vermektedir. Araştırmalarda ise, tam zamanlı kaynaştırma

uygulamasının da, en az özel eğitim sınıfı kadar etkili bir uygulama şekli olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Calberg ve Kavale, 1980).

Öğrencilerin hangi eğitim ortamına yerleştirilecekleri ve yerleştirme yapılırken ne tür ölçütlerin kullanılacağı, yerleştirme yapan uzmanların dikkatini çekmektedir. Öğrencinin gelişimine, gösterdiği performansa ve gereksinimlerine bakıldığında, iki eğitim ortamından, özel eğitim sınıfına mı yoksa kaynaştırma uygulamasına mı yerleştirileceği görülebilir.

Kaynaştırma uygulamasının başarısı, öncelikle öğrencinin özelliklerinin ve o öğrenci için en az kısıtlayıcı ortamın belirlenmesine bağlı olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Literatürde, zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için bazı ölçütler belirlenmiştir. Zihin engelli olup ek problem davranışı olmayan ve eğitimi karmaşık eğitim yöntemleri ve karmaşık araçlar gerektirmeyen arkadaşlık ilişkisi kurabilen zihin engelli çocukların kaynaştırılabileceği belirtilmiştir (Mac Millian, 1982). Bu düşünce çerçevesinde öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yönlendirilirken uyum davranışlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Uyumsal davranışlar; AAMR'nin 1961 yılı yayınında bireyin çevresinin istek ya da beklentilerine yanıt vermesi olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 1996). Uyumsal davranış tanımının, bağımsız olarak yaşayabilme ve kabul edilir davranışın toplumsal standartlarına uyabilme yetisi olarak iki ögesi bulunmaktadır (Grossman, 1973, 1983; Heber, 1961).

AAMD'nin yaptığı tanımda ise, bir kişinin çevresinin doğal ve sosyal talepleri ile başedebilmesindeki tesirlilik olarak tanımlanmıştır (Epir, 1976; Nihara, 1974).

Özellikle AAMD'nin tanımlamasında uyumsal davranışları, sadece bireyin davranışına değil, aynı zamanda da çevrenin de bu davranışa tepkisini içerdiği vurgulanırken, uyum davranışlarının toplumdan topluma, çevreden çevreye değişkenlik gösterebileceği bu nedenle de uyumsal davranışların göreceliliğinden bahsedilmektedir (Epir, 1976). AAMD'nin el kitabında uyumsal davranışlar incelenirken, sadece yapılanlar ve yapılamayan davranışlara değil, çocuğun yaşadığı çevrenin, çocuktan ne yapması ve yapmamasını beklediğini ve hangi davranışların hoşgörü ile karşılanıp, hangilerinin karşılanmayacağını dikkate alınması gereği üzerinde durulmaktadır (Eripek, 1996; Epir, 1976).

Öğrencilerin uyum davranışlarına ve kelime dağarcıkları düzeyine bakmak kaydı ile hangi eğitim ortamlarına yerleştirilebileceğine ilişkin ölçütlerin bir bölümü, AAMD uyumsal davranış skalası içerisindeki alanlar ile belirlenebilir. Bu alanlar; Bağımsız faaliyet gösterebilme (yemek yeme, tuvalet alışkanlığı, temizlik, görüntü, elbiselerini temiz tutabilme, giyinmek ve soyunmak, dolaşma, kendi kendine yapabildiği diğer faaliyetler), fiziksel gelişim (duyusal gelişim, motor gelişimi), ekonomik faaliyet (para idaresi ve bütçe ayarlama, alışveriş becerisi, dil gelişimi (ifade, anlama, sosyal dil gelişimi), sayı ve zaman kavramı, ev işleri(temizlik, mutfak işleri, diğer ev işleri), kendi kendini idare (girişkenlik, istikrar, boş vakitler), sorumluluk, toplumsallaşma, fiziksel şiddet ve tehdit, topluma karşıt davranış, İsyankar davranış, güven vermeyen davranış, kapanma (kendi içine çekilme), ka-

hıplamış davranış ve garip tavırlar, başkalarının yanında uygunsuz davranışlar, rahatsız edici ses çıkarma ve konuşma alışkanlıkları, istenmeyen veya tuhaf alışkanlıklar, kendi kendine zarar verecek davranışlar, hiperaktif eğilimler, psikolojik rahatsızlıklar, ilaç tedavisinden yararlanma şeklinde oluşmuştur.

AAMD Uyumsal Davranış Skalasına günümüzde uyumsal davranışları değerlendirmede kullanılan ölçeklerin başında yer almaktadır. Ölçek, zihin engellilerin tanınmasında yaygın olarak kullanıldığı kadar, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde ve eğitim programlarının değerlendirilmesinde de önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Eripek, 1996; Fogelman, 1974).

Dil, çocuğun sosyal gelişiminde ve iletişim kurmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuktaki olumlu dil gelişimi için çevrenin de düzgün olması, öğretici olması gerektiği kaynaklarda belirtilmektedir (Eripek, 1996)

Zihin engelli çocukların dil gelişimlerinde akranlarına göre önemli geriliklerin olduğu çokça tartışılmaktadır. Bu çocukların dil gelişimi düzeylerinin zeka yaşı düzeylerinden daha düşük olduğu, yapılan araştırmalarla bulunmuştur (Baysal, 1986).

Zihin engelli çocukların dil gelişim aşaması normal akranlarına benzemektedir. Ancak, bu çocuklarda normal çocukların geçtikleri dil gelişim basamaklarına ulaşmada gecikme görülebilir. Hafif derecede zihin engelli olan çocuklar arasında konuşmaya

başlamada gecikme olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Eripek, 1996; Baysal, 1986; Jordan, 1976). Normal çocuklarda dil ve konuşma engellerinin yaygınlık oranı % 2,5-4,0 arasında kabul edilirken, özel sınıflara devam eden zihin engelli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda bu oranın % 8-26 arasında olduğu vurgulanmaktadır (Eripek, 1996; Hallahan, 1978).

Zihin engelli çocukların tanınmalarında sözel dile dayalı zeka ölçeklerinin kullanılması, bu çocukların performansını net olarak ortaya koymadığı tartışılmaktadır. Kültürel yönden dezavantajlı çevreden gelmeleri, dil ve konuşma gelişimini destekleyecek yeterli örnek, uyaran ve ortamlardan yoksun olmaları, bu çocukların dil ve konuşma gelişimlerinde çeşitli engel ve sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır. Bu testlerin sonuçlarına yönelik yapılan araştırmalar, çocukların dil gelişimi özelliklerine yönelik kuşkulara dikkat çekmektedir (Eripek, 1996; Baysal, 1986; Spradlin, 1963).

Eğitilebilir zihin engelli çocukların dil gelişimine yönelik, ülkemizde yeterince araştırmaya rastlanılmamıştır. Varolan, dil gelişimine yönelik çalışmalar genellikle öğrencilerin o anki durumunu veya standart testlere göre gelişim durumunu belirtmektedir. Ülkemizde, özel sınıflar ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerin dil gelişimlerinde, ortam etkililiğine yönelik çalışma bulunmamaktadır.

Yapılan kaynak taramasında zihin engelli çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde uyum yetenekleri, kelime dağarcığı gibi özelliklere bakılmadığı, sadece zihinsel fonksiyonlara bakılarak eğitim ortamlarına yerleştirildiği görülmüştür.

A. PROBLEM

Eğitilebilir zihin engelli çocukları durumlarına uygun eğitim ortamlarına yerleştirirken, özel sınıf ya da tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ne tür ölçütler çerçevesinde gönderileceğine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden zihin engelli öğrenciler ile özel eğitim sınıfında eğitim gören zihin engelli öğrenciler arasında uyumsal davranış özellikleri ve sosyal uyumda önemli bir yer tutan sözel dil yetileri bakımından farklılık var mıdır?

B. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden zihin engelli öğrenciler ile, özel sınıfa giden zihin engelli öğrenciler arasında genel gelişim özellikleri, davranışsal özellikleri ve sözel dil yetisinin bir bölümünü

oluşturan sözcük dağarcığı düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu durumu belirlemek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden zihin engelli öğrenciler ile özel sınıfa giden zihin engelli öğrenciler arasında AAMD Uyumsal Davranış Skalası'nda yer alan "Genel Gelişim Özellikleri" alt alanları açısından fark var mıdır?

2. İlkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden zihin engelli öğrenciler ile özel sınıfa giden zihin engelli öğrenciler arasında AAMD Uyumsal Davranış Skalası'nda yer alan "Davranışsal Özellikleri" alt alanları açısından fark var mıdır?

3. İlkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan zihin engelli öğrenciler ile özel sınıflarda eğitim alan zihin engelli öğrenciler arasında sözcük dağarcıkları bakımından fark var mıdır?

C. ÖNEM

Zihin engelli çocuk, çeşitli incelemelerden sonra, herhangi bir eğitim kurumuna yerleştirilmektedir. Rehberlik ve araştırma merkezleri bu yerleştirmeyi yaparken çocukların özelliklerine uygun yapamamaktadır. Zihin engelli çocukların en sık yerleştirildikleri eğitim

ortamları tam zamanlı kaynaştırma için normal sınıflar ve özel sınıflardır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, zihin engelli çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri ve uyumsal davranış özellikleri bakımından tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ve özel sınıf eğitiminin etkililiği bakımından bilgi vereceği umulmaktadır.

Zihin engelli öğrencilerin okullaştırılma oranına baktığımızda, bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile, özel sınıfa veya kaynaştırmaya giden öğrencilerin uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri açısından ortamların birbirine üstün olmaması veya kaynaştırmanın daha etkili olması durumunda, eğitilebilir zihin engelli öğrencileri kaynaştırma uygulamasına yönlendirmek kaydı ile okullaştırılması önerilebilecektir.

Ülkemizde zihin engelli çocuklar için var olan değişik eğitim ortamlarının kelime dağarcığı ve uyumsal davranış özelliklerine etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı eğitim ortamlarında bulunan zihin engelli çocuklarda sözcük dağarcığı ve uyumsal davranış özelliklerinin belirlenmesini konu alan bu araştırmanın benzer çalışmalara kaynak teşkil edebileceği beklenmektedir.

D. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki temel sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1. Denekler ile ilgili olarak Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki dosyalardan elde edilen bilgiler doğrudur.
2. Deneklerin bire bir eşleme yapılan sosyo-ekonomik düzeyleri ve zeka düzeyleri arasında, araştırma sonuçlarını etkileyecek derecede farklar bulunmamaktadır.
3. AAMD Uyumsal Davranış Skalasını yanıtlayan anne-babaların verdiği yanıtlar doğrudur.
4. Peabody Resim Sözcük Testi, sözcük dağarcığını ölçme yönünden yeterlidir.

E.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- a. Eskişehir İlindeki ilkokullara devam eden, 7 ile 13 yaşları arasında;
- b. Ek özürü olmayan 45 ile 75 arası zeka bölümüne sahip öğrenciler ile;
- c. Uyumsal davranış özelliklerinin ve sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni-örnekleme, modeli, kullanılan bilgi toplama araçları, uygulama süreçleri, toplanan bilgilerin çözümü ve kullanılan istatistiksel tekniklerin açıklaması yer almaktadır.

A. EVREN VE ÖRNEKLEM

1995-1996 Eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli Belediye sınırları içinde bulunan ilkokul ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıf öğrencileri ile aynı okullar bünyesindeki kaynaştırma öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan öğrencilerin sayısını belirleyebilmek için Eskişehir İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi 1995-1996 Eğitim-öğretim yılı istatistik kayıtları ile her çocuk için tutulan dosya bilgilerinden yararlanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Eskişehir İli Belediye sınırları içerisinde 76 ilkokul ve ilköğretim okulları bünyesinde 23 özel sınıf, bu sınıflarda 241 eğitilebilir zihin engelli özel sınıf öğrencisi olduğu, toplam 76 okulda 49 eğitilebilir zihin engelli öğrencinin kaynaştırma uygulamasına devam ettiği belirlenmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin sayılarının az olması nedeni ile öncelikle bu öğrencilerin; ana sınıfı ve ilköğretim ikinci kademe öğrencisi olmaması, St. Binet Zeka Testi uygulanmış olması ve zeka bölümünün de 45-75 arasında bulunması, herhangi bir konuşma sorunu ve ek özüne sahip olmaması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütlere göre 34 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi tesbit edilmiş, ancak uygulamaya gidildiğinde 4 öğrenciye çeşitli nedenlerle ulaşılamamış ve bu sayı 30 olarak belirlenmiştir.

Belirlenen 30 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi ile özel sınıflara giden 241 öğrenci içinden zeka bölümlerine göre en fazla ± 5 puan fark olanlar, takvim yaşları arasında en fazla ± 3 ay fark olanlar, sosyo-ekonomik düzeyleri Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki dosya bilgilerine göre zayıf, orta ve iyi olarak derecelendirilenler, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri aynı olan 30 özel sınıf öğrencisi ile bire bir eşleştirilmiş ve iki gruptaki toplam 60 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Araştırmaya dahil edilen özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerinin cinsiyetleri (çizelge 1), yaş durumları (çizelge 2), sınıf durumları (çizelge 3), ekonomik düzeyleri (çizelge 4) ve zeka bölümleri (çizelge 5)'te yer almıştır.

ÇİZELGE 1
ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİ

<i>Cinsiyet</i>	<i>Kaynaştırma</i>		<i>Özel Sınıf</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
E	17	28.33	17	28.33	34	56.66
K	13	21.67	13	21.67	26	43.34
TOPLAM	30	50.00	30	50.00	60	100.00

Çizelge 1' de görüldüğü gibi, araştırmaya alınan eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin % 43.34'ü kız, % 56.66'si erkek olarak belirlenmiştir.

ÇİZELGE 2
ÖĞRENCİLERİN YAŞ DURUMLARI

<i>Yaş Durumu</i>	<i>Kaynaştırma</i>		<i>Özel Sınıf</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
7	1	1.66	1	1.66	2	3.32
8	3	5.00	3	5.00	6	10.00
9	6	10.00	6	10.00	12	20.00
10	9	15.00	9	15.00	18	30.00
11	6	10.00	6	10.00	12	20.00
12	4	6.68	4	6.68	8	13.36
13	1	1.66	1	1.66	2	3.32
TOPLAM	30	50.00	30	50.00	60	100.00

Çizelge 2'ye göre yaş düzeylerine baktığımızda öğrencilerin % 3.32'si 7 yaşında, % 10'u 8 yaşında, % 20'si 9 yaşında, % 30'u 10 yaşında, % 20'si 11 yaşında, % 13.36'sı 12 yaşında, % 3.32'si 13 yaşında olduğu belirlenmiştir.

ÇİZELGE 3
SINIF DÜZEYLERİ

<i>Sınıf Düzeyleri</i>	<i>Kaynaştırma</i>		<i>Özel Sınıf</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1	3	5.00	3	5.00	6	10.00
2	10	16.67	10	16.67	20	33.34
3	6	10.00	6	10.00	12	20.00
4	8	13.33	8	13.33	16	26.66
5	3	5.00	3	5.00	6	10.00
TOPLAM	30	50.00	30	50.00	60	100.00

Çizelge 3'e göre sınıf düzeylerine baktığımızda öğrencilerin % 10'u 1. sınıf, % 33.34'ü 2. sınıf, % 20'si 3. sınıf, % 26.66'sı 4. sınıf, % 10'u 5. sınıf olarak belirlenmiştir.

ÇİZELGE 4
EKONOMİK DÜZEYLERİ

<i>Ekonomik Durum</i>	<i>Kaynaştırma</i>		<i>Özel Sınıf</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Zayıf	16	26.67	16	26.67	32	53.34
Orta	11	18.33	11	18.33	22	36.66
İyi	3	5.00	3	5.00	6	10.00
TOPLAM	30	50.00	30	50.00	60	100.00

Çizelge 4'e göre ekonomik durumlarına baktığımızda ailelerin % 53.34'ü zayıf, % 36.66'sı orta, % 10'u iyi olarak görülmektedir.

ÇİZELGE 5
ÖĞRENCİLERİN ZEKA BÖLÜMLERİ

<i>Zeka Bölgümleri</i>	<i>Kaynaştırma</i>		<i>Özel Sınıf</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
45-49	-	-	-	-	-	-
50-54	2	3.33	2	3.33	4	6.66
55-59	2	3.33	3	5.00	5	8.33
60-64	4	6.67	4	6.67	8	13.34
65-69	6	10.00	6	10.00	12	20.00
70-74	12	20.00	8	13.34	20	33.34
75-	4	6.67	7	11.66	11	18.33
TOPLAM	30	50.00	30	50.00	60	100.00

Çizelge 5'e göre zeka bölümlerine baktığımızda öğrencilerin % 6.66'sı 50-54 zeka bölümlerinde, % 8.33'ü 55-59 zeka bölümlerinde, % 13.34'ü 60-64 zeka bölümlerinde, % 20'si 65-69 zeka bölümlerinde, %33.34'ü 70-74 zeka bölümlerinde, % 18.33'ü 75 zeka bölümlerinde belirlenmiştir.

B. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara devan eden zihin engelli öğrencilerin, uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, nedensel karşılaştırma yöntemi (doğal karşılaştırma/geriye döntük değerlendirme, ex post facto design) ile gerçekleştirilmiştir.

Nedensel karşılaştırma, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkilerine ilişkin ipuçları araştırır. Ancak bağımsız değişken araştırma başlamadan

önce oluşmuştur ve araştırmacı bağımsız değişken üzerinde herhangi bir uyarılama yapamaz (Kırcaali-İftar, 1994). Literatürde geriye dönük (ex post facto) araştırma deseninin uygulamalara yer verme ve değerlendirme bakımlarından yararlı bir araştırma deseni olduğu belirtilmektedir (Borg ve Gall, 1971; Kerlinger, 1973). Bu araştırmada bağımsız değişken zihin engelli öğrencilerin devam ettiği özel sınıflar ve normal sınıflarda uygulanan tam zamanlı kaynaştırma ortamı, bağımlı değişkenler ise; öğrencilerin uyum davranışları ile kelime dağarcığı düzeyleri olarak belirlenmiştir. İki farklı eğitim ortamında bulunan eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin uyum davranışları ve sözcük dağarcığı düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Genel olarak, eğitim sistemi içinde, zihin engelli öğrencileri eğitim ortamlarını etkileyecek şekilde değişiklikler yaparak , yerleştirmek gerçekçi olmamaktadır. Öğrencileri yaşları, engelinin derecesi ve benzeri değişkenlere göre eşit olasılıklı olarak eğitim ortamlarına yerleştirmek olanaklı görülmemektedir. Bu nedenle bu araştırma için, en uygun desenin doğal karşılaştırma olduğu belirlenmişve araştırma bu desen çerçevesinde yürütülmüştür (Özyürek, 1983)

C. KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada verilerin toplanmasında özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden zihin engelli öğrencilerin uyum davranışlarını belirleyebilmek için

AAMD (Uyumsal Davranış Skalası), sözcük dağarcığı düzeyini ortaya koymak amacı ile de Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır.

1. AAMD Uyumsal Davranış Skalası

Uyumsal Davranış Skalası (AAMD "American Association On Mental Deficiency" Adaptive Behavior Scala, 1974; AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version, 1975) zihin engelli kişilerde kullanılmak üzere geliştirilmiş bir davranış derecelendirme skalasıdır (Epir, 1974).

Skalanın Türkçe formu, ilkokul özel sınıf çocuklarına uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Skalanın 1974 revizyonu 2 madde hariç tümüyle tercüme edilmiştir. Bu skala iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü, gelişimsel bir skala olarak düzenlenirken 9 faaliyet alanını kapsar.

1.1. Gelişimsel Özellikler Alt Alanları

Birinci bölümü, gelişimsel bir skala olarak düzenlenirken 9 faaliyet alanını kapsar.

Bunlar:

1.1.1. Bağımsız Faaliyet Gösterebilme

AAMD'de uyumsal davranış skalasında bağımsız faaliyet gösterebilme; yemek yeme, tuvalet alışkanlığı, temizlik, görünüş, elbiselerini temiz tutabilme, giyinmek ve soyunmak, dolaşma, kendi kendine yapabildiği diğer faaliyetler olarak belirlenmiştir (Epir, 1976).

AAMD'nin ilk bölümüne ilişkin alanlardan bağımsız faaliyet gösterebilme, ülkemiz literatüründe özbakım becerileri olarak adlandırılmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda öz bakım becerilerinde eğitim ortamı karşılaştırmaya yönelik araştırmaya rastlanmazken Vuran'ın ve (1990), Özyürek'in (1986) yaptığı araştırmalarda da görüldüğü gibi, araştırmalar öğrencilere öz bakım becerilerinin nasıl kazandırılacağı yönündedir.

1.1.2. Fiziksel Gelişim

AAMD Uyumsal Davranış Skalasının, fiziksel gelişim bölümünde, duyuşsal ve motor gelişim yer almaktadır. Duyusal gelişimde öğrencinin görme ve işitme durumu yer almaktadır. Öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilirken, görme ve işitme özelliklerine yeterince dikkate alınmadığına ilişkin Pamir'in (1979) yaptığı araştırmada görmekteyiz. Pamir'in yaptığı araştırmada özel sınıflara yerleştirilen öğrencilerin duyuşsal özelliklerine

dikkat edilmediği için yanlış etiketleme yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırma da eğitim ortamlarını karşılaştırmaya ilişkin bulguya rastlanmamıştır.

Motor gelişimde ise; vücut dengesi, yürütme ve koşma, ellerini kullanabilme yeteneği, kol ve bacak kullanılması gibi özelliklere bakılmaktadır.

1.1.3. Ekonomik Faaliyet:

AAMD'de Uyumsal Davranış Skalasında, ekonomik faaliyetlere ilişkin olarak, para idaresi ve bütçe ayarlama, alış-veriş becerisi ve satınalma gibi özellikler yer almaktadır.

Zihin engelli çocukların bağımsız davranış geliştirmelerinde, özellikle para kullanmayı öğrenmeleri önem kazanmaktadır. Matematik öğrenimi içerisinde yer alan parayı kullanma becerisi bu çocukların en çok zorlandıkları alanlardan biri olarak belirtilmektedir (Eripek, 1996; Gürsel, 1993).

1.1.4. Dil Gelişimi

AAMD'de Uyumsal Davranış Skalasında, dil gelişimi ifade, anlama ve sosyal dil gelişimi olarak yer almaktadır. Zihin engelli çocukların dil gelişimlerinde akranlarına göre önemli geriliklerin olduğu çokça tartışılmaktadır. Bu çocukların dil gelişimi düzeylerinin

zeka yaşı düzeylerinden daha düşük olduğu, yapılan araştırmalarla bulunmuştur (Baysal, 1986).

1.1.5. Sayı ve Zaman Kavramı

AAMD'de Uyumsal Davranış Skalasında, sayı ve zaman kavramı, basit toplama çıkarma yapma, ezbere sayma, bir ve çok arasında ayırım yapma ve sayı anlayışının varlığı, yokluğuna ilişkin maddeleri içermektedir. Ülkemizde, zihin engellilerin zaman kavramı konusundaki durumuna ilişkin araştırmaya rastlanmazken, sayı kavramı konusunda Gürsel'in (1987)'de Eskişehir İlkokulları Alt Özel Son Sınıf Öğrencilerinin Ritmik Sayma, Doğal Sayılar Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeyleri'ne ilişkin araştırması ile hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi araştırılırken, bu davranışların cins ve zeka bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı hedeflemiştir.

1.1.6. Ev İşleri

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, ev işleri; temizlik, mutfak işleri ve diğer ev işleri olarak yer almıştır. Temizlikte; odasını temizleme ve çamaşırlarını uygun kullanma, mutfak işlerinde; sofrayı kurma, yemek hazırlama, sofrayı toplama, diğer ev işlerinde ise; bulaşık yıkama, düzgün yatak yapma olarak gösterilmiştir.

Ülkemizde öz bakım becerileri ve günlük yaşam becerileri olarak adlandırılan bağımsız faaliyet gösterme davranışına yönelik araştırmaya rastlanmamıştır.

1.1.7. Kendi Kendini İdare Etme

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, kendi kendini idare girişkenlik, istikrar, boşvakitler ele alınmıştır. Girişkenlik; oyunlarda aktif görev alma, verilen görevleri yapma ile, pasiflikler olarak ele alınmıştır. İstikrar; amaca yönelik dikkat ile, bir işi tamamlamada gösterdiği sebat olarak gösterilmiştir. Boşvakitler ise, hobilerini yapma, spor yaparak değerlendirme ve boş olarak değerlendirme olarak ele alınmıştır.

Zihin engelli çocukların genel gelişim özelliklerinde, yaptıkları işlerden cesaretlerinin çok çabuk kırıldığı, dikkatlerinin çok az ve dağınık olduğu, genelde kendi kendilerine oyun oynamayı yeğlediklerine ilişkin bilgiler kaynaklarda yer almaktadır (Eripek, 1996; Çağlar, 1979).

1.1.8. Sorumluluk

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında sorumluluk, kendine ait eşyalar, genel sorumluluk, sorumlulukta araştırılan noktalar olarak belirlenmiştir. Kendine ait eşyalar da, kendi eşyalarına sahip çıkma açısından çocuğun ne kadar güvenilir olduğuna bakılmaktadır.

1.1.9. Toplumsallaşma

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, toplumsallaşma, İşbirliği, yardımlaşma, başkalarını dikkate alma, ailesini, yakın çevresini, arkadaşlarını ve uzak tanıdıkları hakkında bilgi sahibi olma, grup oyunlarında veya faaliyetlerinde başkalarıyla etkileşimde bulunma, grup faaliyetlerine katılmadaki liderlik, faal üyelik ve basit üyelik özellikleri bencillik özellikleri ile sosyal olgunluk özelliklerine bakılmaktadır.

1.2. Davranışsal özellikler Alt Alanları

İkinci bölüm, kişilik ve davranış bozuklukları ile ilgili uyumsal olmayan davranışı ölçmek için düzenlenmiştir. İkinci bölüm 13 faaliyet alanını kaplar.

1.2.1. Fiziksel Şiddet ve Tehdit

AAMD'de Uyumsal Davranış Skalasında, fiziksel şiddet ve tehdit, başkalarına tehditkar hareketlerde bulunma, dolaylı olarak zarar verme, tükürme, itme, tırmalama, çimdikleme, saç, kulak çekme, ısırma, vurma, tokatlama, tekmeleme, taş, kitap vb. cisimler atma, boğazlama, hayvanları incitme; kişisel eşyalarına zarar verme, giysilerini yırtma, çiğneme, kirletme, kitap vb. eşyalarını yırtma; başkalarını eşyalarına zarar verme, giysilerini yırtma, çiğneme, kirletme, kitap vb. eşyalarını yırtma; Umumun eşyalarına zarar verme, kitap,

mobilya vb. eşyalara zarar verme, cam kırma, tuvaletleri kağıt vb. cisimlerle tıkama, yangın çıkarmaya teşebbüs etme vb. davranışlara bakılmaktadır.

1.2.2. Topluma Karşı Davranışlar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, topluma karşı davranışlar başkalarıyla alay etme ve haklarında dedikodu yapma. Başkalarına hükmetme ve idare etme; emir verme, hizmet talep etme, zorlama, kavgaya sebep olma. Başkalarının faaliyetlerini engelleme; ayakbağı olma, işleri bozma, ellerindeki eşyaları kapma, eşyaları etrafa saçma. Başkalarına karşı düşüncesizlik etme; pencereleri açma, radyonun televizyonun sesini çok fazla açma, gürültü yapma, yüksek sesle konuşma. Başkalarının eşyalarına zarar verme; ödünç aldığı şeyleri geri vermeme, eşyaları izinsiz kullanma, eşyaları kaybetme, eşyalara zarar verme, başkasının eşyası ile kendi eşyası arasındaki farkı bilmeme. Hiddet bildiren sözler sarfetme; küfretme, lanet okuma, tehdit etme şeklinde belirtilmektedir.

1.2.3. İsyankar Davranışlar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, isyankar davranışlarda alışlagelmiş hareketleri tanımama; kurallara uymama, kuyrukta beklemekte zorlanma, trafik işaretlerine uymama, istedik faaliyetlere katılmayı reddetme. Emirlerle, isteklere veya önergelere uymama; emirlere sinirlenme, duymazlıktan gelme, görevleri yerine getirmeme, istenilenin

tersini yapma. Yetkili kişilere karşı isyankar veya edepsiz tavır alma; yetkili kişilerden hoşlanmama, alay etme, tehdit etme. İşlere veya yerlere gecikme; okula, eve geçikme, izinsiz gitme, saate uymama. Kaçma veya kaçmaya teşebbüs etme; okuldan, evden, hastaneden, topluluklardan, kır eğlencelerinden kaçmaya teşebbüs etme veya kaçma. Topluluklara aykırı davranışlar; topluluklardaki konuları ilgisiz konularla kesme, oyunları bozma, grup faaliyetlerini acayip seslerle veya bağırarak bozma, ders, yemek veya diğer benzeri toplantılar boyunca rahat durmama, yerinde sürekli oturamama gibi davranışlar ele alınmaktadır.

1.2.4. Güven Vermeyen Davranış

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, güven vermeyen davranış, başkalarının eşyasını izinsiz alma; hırsızlık yapma, cepten, cüzdandan alma, kilitleri kırarak veya açarak alma. Yalan söyleme ve hile yapma; gerçekleri kendi çıkarına göre değiştirme, oyunlarda ve sınavlarda hile yapma, olaylar hakkında, kendisi hakkında, başkaları hakkında yalan söyleme gibi davranışlar yer almaktadır.

1.2.5. Kapanma (Kendi İçine Çekilme)

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, kapanma (kendini içine çekilme) faal olmama; aynı durumda uzun süre oturma, olduğu yerde uyuya kalma, bütün bir gün yerde yatma, hiç bir şeye karşı tepkide bulunmaz gibi görünme. İçine kapanma; çevresinden

habersiz görünme, duygularını açığa vurmama, boşbir bakışve değişmeyen bir yüz ifadesiyle durma. Utangaçlık; parti ve misafirlik gibi toplantılarda yüzünü saklama, yalnız kalmayı tercih etme gibi davranışlara bakılmaktadır.

1.2.6. Kalıplaşmış Davranışlar ve Garip Tavırlar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, kalıplaşmış davranışlar; parmakları ile tempo tutma, ayağını devamlı yere vurma, elleri hareket halinde olma, kendi kendini elleri ile kaşıma veya vurma, vücudunun bir kısmını devamlı sallama, başını sallama, odanın içinde ileri geri devamlı yürütme. Acaip duruş veya garip tavırlar; başını eğik tutma, parmak ucuna basarak yürütme, ayaklarını havaya kaldırıp yere yatma, ellerini başında tutarak veya kulaklarını tıkayıp yürütme gibi davranışlar ele alınmaktadır.

1.2.7. Başkalarının Yanında Uygunsuz Davranışlar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, başkalarını yanında uygunsuz davranışlar, konuşurken yüzünü çok fazla yaklaştırma, insanların yüzlerine üfleme, geyirme, öpme, yalama, sıkıştırma, kucaklama, dokunma davranışlara bakılmaktadır.

1.2.8. Rahatsız Edici Ses Çıkarma ve Konuşma Alışkanlıkları

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, rahatsız edici ses çıkarma ve konuşma alışkanlıkları, isterik olarak kıkırdama, yüksek sesle konuşma ve başkalarına haykırma, kendi kendine bağırarak konuşma, vakitsiz gülme, homurdanma, mırıldanma, bir cümleyi veya kelimeyi devamlı tekrarlama, konuşmaları taklit etme gibi davranışlar ele alınmaktadır.

1.2.9. İstenmeyen veya Tuhaf Alışkanlıklar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, tuhaf veya istenmeyen alışkanlıklar; her şeyi koklama, elbiselerinin ipliklerini çekme, üstündeki düğme, ayakkabı vb. ile oynama, ıvır zıvır biriktirme, yiyecek gibi şeyleri toplayıp saklama, tükürüğü, dışkısı ve idrarı ile oynama. Ağızla ilgili istenmeyen alışkanlıklar; salyasının akması, dışgıcırdatma, yere tükürme, tırnak yeme, parmak veya başka bir yerini emme, yenmeyecek şeyleri yeme, tuvaletten su içme. Elbiselerini çıkarma veya yırtma; Düğme veya fermuar koparma, ayakkabılarını veya çoraplarını yerli yersiz çıkarma, vakitsiz ve yersiz olarak soyunma, tuvalete giderken tüm elbiselerini çıkarma, üstünü başını yırtma, giyinmeyi reddetme. Diğer tuhaf tavır ve eğilimleri; oturacağı veya uyuyacağı yer konusunda aşırı titizlik gösterme, sevdiği bir yerde ayakta durma, merdiven inmekten veya çıkmaktan korkma, dokunulmak istememe gibi davranışlar ele alınmaktadır.

1.2.10. Kendi Kendine Zarar Verecek Davranışlar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, kendi kendine zarar verecek davranışlar, kendini fiziksel olarak hırpalama; kendini ısırma, incitme, vurma, tokatlama, saçını kulaklarını çekme, kaşıma, çimdikleme, ağrıyan yerine dokunma, cisimleri ağzına, burnuna gözüne sokma, başını veya vücudunu cisimlere vurma, dışkısını üstüne sürme gibi davranışlar değerlendirilmiştir.

1.2.11. Hiperaktif Eğilimler

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, hiperaktif eğilimler, çok konuşma, hiçbir zaman yerinde oturamama, odada devamlı koşma, atlama, devamlı kımıldama ve kıpırdama davranışlara bakılmaktadır.

1.2.12. Psikolojik Rahatsızlıklar

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, psikolojik rahatsızlıklar, yetenekleri üzerine lüzumundan fazla eğilme; kısıtlılıklarını bilmeme, gelecek ile ilgili gerçek dışı planlar kurma. Eleştiriye karşı olumsuz tepkiler; düzeltildiği zaman konuşmama, eleştirildiği zaman sinme, üzülmeye, bağırıp ağlama. Engellenmeye karşı olumsuz tepkiler; kendi yanlışları için başkalarını suçlama, önüne geçilince gerileme, üzülmeye, öfkelenme. Fazla ilgiye veya

övülmeye ihtiyaç duyma; çok fazla destek isteme, ilgi çekmek için şımarık davranma, başkalarına gösterilen ilgiyi kıskanma. Püphemleme duygusu; eşitsizlikten yakınma, kimsenin kendisini sevmediğinden, istemediğinden şüphelenme. Hayali fiziksel hastalıklardan yakınma, hastaymışgibi davranma. Diğer duygusal dengesizlik belirtileri; kötü rüyalardan şikayet etme, uykuda bağırma, üzüldüğü zaman kusma, intihardan söz etme gibi davranışlara bakılmaktadır.

1.2.13. İlaç Tedavisinden Yararlanma

AAMD Uyumsal Davranış Skalasında, Reçete ile ilaç alma; teskin edici ilaçlar kullanıp kullanmadığına bakılmaktadır.

Zihin engelli çocukların daha uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, zihinsel fonksiyonların dışındaki özelliklerinin de belirlenmesi ile gerçekleşebilecektir.

2. AAMD'nin Puanlanması ve Uygulama Özellikleri

AAMD'nin puanlamasında farklı puanlama türünü gerektiren üç tip madde vardır. Birinci bölümde iki tip puanlama türü vardır. Birinci tip maddede seçenekler basitten daha kompleks faaliyetlere doğru sıralanmaktadır. En basit faaliyeti 0; en kompleks faaliyetinde de en yüksek rakam yazılır. İkinci tip maddede birden fazla seçenek işaretlenebilir. Maddeler

olumlu özellik içeriyorsa puanlar toplanır, olumsuz özellikler içeriyorsa puanlar çıkarılır. İkinci bölümde ise, davranışlar arasıra oluyorsa 1 puan, sık sık oluyorsa 2 puan verilir. Davranış hiç olmuyorsa 0 puan alır.

AAMD' de veriler yorumlanırken birinci bölümde aldığı puan ne kadar yüksekse olumlu, ikinci bölümde ise, aldığı puan ne kadar yüksekse olumsuz olarak yorumlanır. Tablolar ve yorumlarda bu durum dikkate alınmalıdır.

Bu skala okul çevresinde iki şekilde kullanılabilir.

1. Okul personeli tarafından (Rehberlik personeli uzmanları, okul müdürleri, öğretmenler), öğrencileri özel sınıflara yerleştirilmekte ve eğitim planı yapmakta yardımcı olmak için,

2. Rehberlik ve araştırma merkezi uzmanları tarafından özel sınıf öğrencilerinin ana-babalarına yol göstermede yardımcı olmak için kullanılabilir.

Bu iki kullanım şekli, dersane ve evi içine almaktadır. Okul ve ev, çeşitli davranışlar için farklı taleplere ve tolerans seviyelerine sahiptir. Bu nedenle, iki ayrı çevre için iki ayrı normatif bilgi toplanması sağlanmıştır.

Bir grup normatif bilgi Ankara ili ilkokulları özel sınıflarında özel sınıflarında okuyan 284 anne-babalarıyla mülakatlardan elde edilmiştir.

İkinci grup normatif bilgiler, Ankara içerisinde çalışan ilkokul özel sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Öğretmenler skalayı kendileri kullanarak sınıflarındaki öğrencileri derecelendirmişlerdir. Bu metot 336 öğrenciye uygulanmıştır. Her iki dereceleme grubu, Ankara şehri içinde seçilen ilkokulların özel sınıflarında okuyan yaklaşık eşit sayıda erkek ve kız çocukları üzerinde yapılan derecelemelere dayanmaktadır. Çocukların yaşları 7-15 arasında değişmektedir. Ortalama yaş yaklaşık olarak 11'dir. Çocukların anneleri çoğunlukla okul eğitimi görmemiş olup, babaların küçük bir yüzdesi % 10 dan aşağısı, lise veya üniversite eğitimi görmüşlerdir.

Uygulayıcı kişiler: Skalayı hazırlayan kişiler, onun sadece uzmanlar tarafından değil, anne-babalar tarafından da uygulanabilmesini gözönünde tutmuşlardır.

Skaladaki bilgiler davranışlara dayanmaktadır. Eğer çocuğun sınıfta nasıl davrandığı belirlenmek istenirse bilgi kaynağı öğretmen; daha geniş çevrede nasıl davrandığı belirlenmek istenirse bilgi kaynağı anne-baba olacaktır. Çocuk hakkında bilgi veren kimse skalayı kendi doldurabilir veya bu kimse, çocuk hakkında bir uzmana bilgi verebilir ve uzman elde ettiği bilgiye göre skalayı doldurur. Buların birincisine birinci şahıs metodu,

ikincisine mülakat metodu denir. Bilgi veren öğretmenler ise, birinci şahıs metodu, anne-babalar ise mülakat metodu kullanılmalıdır (Epir,1974).

Mülakat metodunu kullanarak skalayı doldurmak en az 15-20 dakika sürmektedir.

Öğrencilerin kelime dağarcıkları düzeyi için Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Testin içeriği ve özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3. Peabody Resim Kelime Testi

Standartlaştırılmış bağıl bir testtir. Testin tümü resimlerden oluşmaktadır. Resimlerle kelime hazinesi ölçülmektedir. Amerike Birleşik Devletlerinde Peabody Öğretmen Kolejinde Dunn (1959) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra 1965 ve 1981 yıllarında revizyondan geçirilmiştir (Özgüven, 1994). Testin kapsadığı alan 2 yaş 6 ay ile, 12 yaş 10 ay arasındadır. Test alan kişiden testi uygulayan kişinin söyleyeceği kelimeye en uygun olan resmi göstermesi istenir. Bu test bireysel olarak uygulanmaktadır. Peşpeşe 8 cevap içerisinde 6 tane bilmeyene kadar teste devam edilir. Zihin gelişimine yönelik bir şey söylenemez.

Test içindeki sorular güçlük sırasına göre sıralanmıştır. Elde edilen puan ortalaması 100 ve standart sapması 15 olan, standart puana göre yüzdelik sırası, yaş karşılığı puanlar

olarak standart puanlara dönüştürülmektedir. Testin standardizasyonu 2,5 yaştan başlayarak 18 yaş ve yetişkinlerden oluşan 4200 kişilik grup üzerine yapılmıştır.

Testin güvenirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Testin tekrarı güvenirliği ise 0.52 ile 0.90 arasında bulunmuştur. Peabody Resim Kelime Testinin Stanford-Binet ve Wechsler ile yapılan benzer ölçekler geçerliği ise 0.20 ile 0.90 arasında değişmektedir (Özgüven, 1994). Bu test ülkemizde rehberlik ve araştırma merkezlerinde kullanılmaktadır.

D. VERİLERİN TOPLANMASI

Özel sınıflarda ve normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin uyum davranışlarını ve sözcük dağarcığı düzeylerini karşılaştırmak amacı ile anne-babalara AAMD Uyumsal Davranış Skalası, öğrencilere Peabody Resim Kelime Testi uygulayabilmek için öncelikle Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne uygulamanın yapılabilmesi konusunda gerekli izin alınması için başvurulmuş Sosyal Bilimler Enstitüsünün gerekli izni ile (Ek 1) Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten gerekli izin alınmıştır (Ek 2). Öğrenciler hakkında bilgi toplamak üzere gerekli izinlerle Rehberlik ve Araştırma Merkezine gidilmiştir. Buradaki öğrenciler hakkında tutulan dosyalardan bilgiler toplanmıştır. Uygulamanın yapılabilmesi amacı ile Peabody ve AAMD uygulamak için öğrencilerin okullarına gidilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin kelime dağarcığı düzeylerinin ortaya koyulması amacı ile Peabody uygulanmıştır. Uygulama için Peabody Testini uygulamasını bilen Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzman personelinden yararlanılmıştır. Bunun için her öğrencinin okuluna gidilmiş, okul müdürlüğünün gösterdiği, Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzman personelinin onayladığı test uygulamaya uygun bir odada her öğrenciyle bire bir olarak yapılmıştır.

Öğrencilerin uyum davranışlarını belirleyebilmek için her öğrencinin anne veya babasına AAMD Uyumsal Davranış Skalası uygulanmıştır. Uygulama yapılabilmesi için öncelikle öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş, öğretmenler aracılığı ile anne veya baba okul ortamına çağırılmış, bu testi uygulamayı bilen araştırmacı tarafından okul müdürlüğünün gösterdiği uygun bir ortamda anne veya baba ile bire bir görüşme yöntemi yapılmak kaydı ile uygulama yapılmıştır.

E. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

AAMD Uyumsal Davranış Skalası ile,

1. Genel gelişim özellikleri açısından;

- a. Bağımsız faaliyet gösterebilme (yemek yeme, tuvalet alışkanlığı, temizlik, görünüş, elbiselerini temiz tutabilme, giyinmek ve soyunmak, dolaşma, kendi kendine yapabildiği diğer faaliyetler),

- b. Fiziksel gelişim (duyusal gelişim, motor gelişimi),
- c. Ekonomik faaliyet (para idaresi ve bütçe ayarlama),
- d. Dil gelişimi (ifade, anlama, sosyal dil gelişimi),
- e. Sayı ve zaman kavramı,
- f. Ev işleri (temizlik, mutfak işleri, diğer ev işleri),
- g. Kendi kendini idare (girişkenlik, istikrar, boş vakitler),
- h. Sorumluluk,
 - 1. Toplumsallaşma,
 - 2. Davranışsal özellikleri açısından;
 - a. Fiziksel şiddet ve tehdit,
 - b. Topluma karşıt davranış,
 - c. İsyankar davranış,
 - d. Güven vermeyen davranış,
 - e. Kapanma (kendi içine çekilme),
 - f. Kalıplaşmış davranış ve garip tavırlar,
 - g. Başkalarının yanında uygunsuz davranışlar,
 - h. Rahatsız edici ses çıkarma ve konuşma alışkanlıkları,
 - ı. İstenmeyen veya tuhaf alışkanlıkları,
 - j. Kendi kendine zarar verecek davranışlar,
 - k. Hiperaktif eğilimler,

l. Psikolojik rahatsızlıklar,

m. İlaç tedavisinden yararlanma,

gibi alanlarda özel sınıf öğrencileri ile tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencileri arasında yukarıda sayılan davranışlar açısından fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Peabody Resim Kelime Testi ile, deneklerin sözcük dağarcıkları düzeyi açısından özel sınıf öğrencileri ile tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencileri arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. AAMD standartlaştırılmış bir ölçek olduğu için ve Eskişehir İline uygun standardizasyon çalışmaları yapılmadığından ölçeğin niteliksel ham puanları değerlendirilmiştir. Peabody Testi de standart bir testir. Bu nedenle ölçeğin ham puanları değerlendirilmiştir. Araştırma amaçlarında yer alan soruların yanıtlarının bulunabilmesi için istatistiksel tekniklere gerek duyulmuştur.

Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda, AAMD ve Peabody standart ölçeklerinden elde edilen ham puanlar t-testi uygulanmak kaydı ile iki grupta her öğrencinin almış olduğu ham puanlar arasındaki farklar .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

İlişkili ortalamaların testi ya da eşleştirilmiş grupların karşılaştırılmasında ilişkili t-testi uygulanır. Bu testler bağımsız t-testlerine göre daha az bir standart hata verirler. İlişkili ortalamaların t-testi, bağımsız t-testinden daha güçlüdür (Balcı, 1995).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS bilgisayar programı içerisinde bağımlı gruplar için "t-tests for paired samples" programından yararlanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, özel sınıf öğrencileri ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri arasında fark olup olmadığına yönelik bulgularla bunların yorumuna yer verilmiştir.

1. Bağımsız Faaliyet Gösterebilme Alt Alanlarına ve Toplam Puanlara İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından bağımsız faaliyet gösterebilme becerilerine yönelik iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 6'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 6

Bağımsız Faaliyet Gösterebilme Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Yemek Yeme	Kaynaştırma	30	16.8333	2.036	-.29
	Özel Sınıf	30	17.0000	2.691	
Tuvalet Alışkanlığı	Kaynaştırma	30	9.1333	1.306	.25
	Özel Sınıf	30	9.0333	1.542	
Temizlik	Kaynaştırma	30	15.3667	1.752	.25
	Özel Sınıf	30	15.2333	1.359	
Görünüş	Kaynaştırma	30	14.0000	1.983	.45
	Özel Sınıf	30	13.8000	1.750	
Elbiselerini Temiz Tutabilme	Kaynaştırma	30	1.9000	1.393	-.73
	Özel Sınıf	30	2.1000	1.470	
Giyinmek ve Soyunmak	Kaynaştırma	30	13.1667	1.315	2.02
	Özel Sınıf	30	11.7667	3.287	
Dolaşma	Kaynaştırma	30	3.2333	1.073	* 3.13
	Özel Sınıf	30	2.4333	1.278	
Diğer Faaliyetler	Kaynaştırma	30	6.2667	2.888	.42
	Özel Sınıf	30	5.9667	2.988	
TOPLAM PUANLAR	<i>Kaynaştırma</i>	<i>30</i>	<i>77.5333</i>	<i>16.209</i>	<i>.05</i>
	<i>Özel Sınıf</i>	<i>30</i>	<i>77.3333</i>	<i>13.058</i>	

8d:29

* P>.05

Çizelge 6'daki veriler, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıfa giden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin AAMD'nin "tuvalet alışkanlığı", "temizlik", "görünüş", "kendi kendine yapabildiği diğer faaliyetler" alt alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğu, bu farkın

.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin, bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağı olmadığını göstermektedir.

AAMD'nin "yemek yeme", "elbiselerini temiz tutabilme" alt alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında özel sınıfa giden öğrenciler lehine olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerin, bu becerileri yapabilmeye özel sınıfa giden öğrencilerden aşağı olmadığını göstermektedir.

Çizelge 6'daki veriler, deneklerin AAMD'nin "giyinmek ve soyunmak" alt alanından aldığı puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çizelge 6'daki veriler, deneklerin AAMD'nin "dolaşma" alt alanından aldıkları puan ortalamaları arasında, kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin dolaşma ile ilgili becerilerde kaynaştırma eğitimine giden öğrencilerden anlamlı bir farkla aşağıda olduğunu göstermektedir.

Çizelge 6'daki veriler, deneklerin AAMD'nin "bağımsız faaliyet gösterebilme" alanından aldıkları toplam puan ortalamaları arasında kaynaştırma eğitimine giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

2. Fiziksel Gelişim Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından fiziksel gelişim özelliklerine yönelik iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 7'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 7

Fiziksel Gelişim Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t
Duyusal Gelişim	Kaynaştırma	30	6.0000	.000	2.41
	Özel Sınıf	30	5.8333	.379	
Motor Gelişim	Kaynaştırma	30	17.8667	.346	2.12
	Özel Sınıf	30	17.1000	1.882	
TOPLAM PUANLAR	Kaynaştırma	30	23.8667	.346	2.65
	Özel Sınıf	30	22.9333	1.837	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 7'deki veriler, kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin AAMD'nin "duyusal gelişim" ve "motor gelişimi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum özel sınıfa giden öğrencilerin, fiziksel gelişim bakımından, kaynaştırma eğitimine giden öğrencilerden anlamlı derecede aşağıda olduğunu göstermektedir.

3. Ekonomik Faaliyet Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından ekonomik faaliyet becerilerine yönelik iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 8'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 8

Ekonomik Faaliyet Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Para İdaresi (Bütçe Ayar)	Kaynaştırma	30	3.4333	1.924	.30
	Özel Sınıf	30	5.8333	1.579	
Alış-Veriş Becerisi	Kaynaştırma	30	4.7000	1.466	1.11
	Özel Sınıf	30	4.3000	1.343	
TOPLAM PUANLAR	Kaynaştırma	30	8.1333	2.788	.77
	Özel Sınıf	30	7.6000	2.581	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 8'deki veriler, kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "para idaresi ve bütçe ayarlama" ve "alış-veriş becerisi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

4. Dil Gelişimi Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından dil gelişimine yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 9'da gösterilmektedir.

ÇİZELGE 9

Dil Gelişimi Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t
İfade	Kaynaştırma	30	18.6000	2.931	.31
	Özel Sınıf	30	18.4000	3.013	
Anlama	Kaynaştırma	30	4.9333	1.701	.48
	Özel Sınıf	30	4.7000	2.168	
Sosyal Dil Gelişimi	Kaynaştırma	30	5.4667	1.889	.84
	Özel Sınıf	30	5.9000	1.971	
TOPLAM PUANLAR	Kaynaştırma	30	29.0000	5.305	.00
	Özel Sınıf	30	29.0000	6.528	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 9'daki veriler, kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "ifade", "anlama", "sosyal dil gelişimi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında belirgin bir fark görülememektedir. Bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

5. Sayı ve Zaman Kavramı Alan Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından sayı ve zaman kavramına yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 10'da gösterilmektedir.

ÇİZELGE 10

Sayı ve Zaman Kavramı Alan Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t
Sayı ve Zaman Kavramı	Kaynaştırma	30	7.3333	2.426	.15
	Özel Sınıf	30	7.2333	2.700	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 10'daki veriler kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "sayı ve zaman kavramı" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine çok küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

6. Ev İşleri Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından ev işleri becerilerine yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 11'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 11

Ev İşleri Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Temizlik	Kaynaştırma	30	2.4667	1.925	.35
	Özel Sınıf	30	2.3000	2.292	
Mutfak İşleri	Kaynaştırma	30	5.5667	2.300	.35
	Özel Sınıf	30	5.3667	1.956	
Diğer Ev İşleri	Kaynaştırma	30	1.5333	1.106	-.48
	Özel Sınıf	30	1.6667	1.241	
TOPLAM PUANLAR	Kaynaştırma	30	9.5667	4.695	.21
	Özel Sınıf	30	9.3333	4.859	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 11'deki veriler kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "temizlik" ve "mutfak işleri" alt alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. "Diğer ev işleri" alt alanından aldıkları puan ortalamaları arasında özel sınıfa giden öğrenciler lehine küçük bir fark görülmekle birlikte bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Alt alan toplam puanları arasında kaynaştırma lehine küçük bir fark görülmekle birlikte bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağı olmadığını göstermektedir.

7. Kendi Kendini idare Etme Alt Alanları ve Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

ve Yorumlar

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından kendi kendini idare etme becerilerine yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 12'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 12

Kendi Kendini İdare Etme Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t
Girişkenlik	Kaynaştırma	30	7.6000	1.734	.06
	Özel Sınıf	30	7.5667	2.161	
İstikrar	Kaynaştırma	30	4.7000	2.020	.58
	Özel Sınıf	30	4.4000	1.886	
Boş Zamanları Değerlendirme	Kaynaştırma	30	1.1000	.305	.30
	Özel Sınıf	30	1.0667	.521	
TOPLAM PUANLAR	Kaynaştırma	30	13.4000	2.966	.40
	Özel Sınıf	30	13.0333	3.653	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 12'deki veriler kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "girişkenlik" "istikrar", "boş zamanları değerlendirme" alt alanlarından aldıkları puanların ortalamaları ve "kendi kendini idare etme" alanından aldıkları toplam puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine bir fark görülmekle birlikte, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

8. Sorumluluk Alanı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından sorumluluk alanına yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 13'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 13

Sorumluluk Alan Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t
Sorumluluk	Kaynaştırma	30	4.4667	.937	.73
	Özel Sınıf	30	4.2333	1.406	

sd:29 * P>.05

Çizelge 13'deki veriler kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "sorumluluk" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

9. Toplumsallaşma Alanı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin I. Bölüm alanlarından toplumsallaşma alanına yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 14'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 14

Toplumsallaşma Alanı Toplam Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Toplumsallaşma	Kaynaştırma	30	18.1000	3.155	1.11
	Özel Sınıf	30	17.1000	3.497	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 14'deki veriler kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "toplumsallaşma" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

10. Genel Gelişim Özellikleri Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "Genel gelişim özellikleri" adı altında I. Bölümünü oluşturan alanlardan aldıkları toplam puanlara yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 15'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 15

Genel Gelişim Özellikleri Toplam Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Genel Gelişim Özellikleri	Kaynaştırma	30	194.0667	23.653	.91
	Özel Sınıf	30	188.0000	30.330	

Sd:29

* P>.05

Çizelge 15'deki veriler, kaynaştırma ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, AAMD'nin "Genel gelişim özellikleri" adı altında birinci bölümünü oluşturan alanlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

11. Davranışsal Özellikler Alt Alan Puanları ve Toplam Puanlara İlişkin

Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin ikinci bölümünü oluşturan davranış özelliklerine yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 16'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE 16

Davranışsal Özellikler Alt Alan Puanlarının ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Fiziksel Şiddet ve Tehdit	Kaynaştırma	30	3.5000	2.789	- 1.14
	Özel Sınıf	30	4.5000	2.821	
Topluma Karşıt Davranış	Kaynaştırma	30	5.3667	3.996	.18
	Özel Sınıf	30	5.1333	4.674	
İsyankar Davranış	Kaynaştırma	30	3.0333	2.723	- .24
	Özel Sınıf	30	3.2000	2.618	
Güven Vermeyen Davranış	Kaynaştırma	30	1.5667	1.960	.80
	Özel Sınıf	30	1.1000	2.218	

Kapanma (İçine Çekilme)	Kaynaştırma	30	2.2333	1.924	- .27
	Özel Sınıf	30	2.4000	2.860	
Kalıplaşmış Davranış ve Garip Tavrılar	Kaynaştırma	30	.1000	.403	* - 2.83
	Özel Sınıf	30	.7000	1.208	
Başkalarının Yanında Uyumsuz Davranış	Kaynaştırma	30	.5333	1.479	- 1.07
	Özel Sınıf	30	1.0667	2.288	
Rahatsız Edici Ses ve Konuşma Alışkanlığı	Kaynaştırma	30	.1000	.403	- 1.61
	Özel Sınıf	30	.3667	.928	
İstenmeyen veya Tuhaf Alışkanlıklar	Kaynaştırma	30	1.0667	1.363	- 1.34
	Özel Sınıf	30	1.8000	2.657	
Kendi Kendine Zarar Verecek Davranışlar	Kaynaştırma	30	.0000	.000	- 1.72
	Özel Sınıf	30	.1667	.531	
Hiperaktif Eğilimler	Kaynaştırma	30	1.9667	2.953	- .65
	Özel Sınıf	30	2.4000	3.125	
Psikolojik Rahatsızlıklar	Kaynaştırma	30	9.9000	2.953	- .65
	Özel Sınıf	30	11.1000	3.125	
İlaç Tedavisinden Yararlanma	Kaynaştırma	30	.0000	.000	- 1.36
	Özel Sınıf	30	.1000	.403	
Davranışsal Özelliklerin	Kaynaştırma	30	29.3667	12.466	-1.17
	Özel Sınıf	30	34.0333	17.349	
Toplam Puanı					
Sd:29					* P>.05

Çizelge 16'daki veriler, kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin, AAMD' nin II. Bölümünde yer alan "isyankar davranış", "kapanma (içine çekilme)", "hiperaktif eğilimler", "psikolojik rahatsızlıklar" alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, özel sınıfa

giden öğrencilerde yukarıda yazılı davranışları kaynaştırmaya giden öğrencilerden daha fazla göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 16'daki veriler, her iki grubun AAMD'nin "topluma karşıt davranış", "güven vermeyen davranış" alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında özel sınıfa giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerde, yukarıda sayılan davranışların özel sınıfa giden öğrencilerden daha fazla bulunmadığını göstermektedir.

Çizelge 16'daki veriler, her iki grubun AAMD'nin "fiziksel şiddet ve tehdit", "başkalarının yanında uygunsuz davranışlar", "rahatsız edici ses çıkarma ve konuşma alışkanlıkları", "istenmeyen veya tuhaf alışkanlıklar", "kendi kendine zarar verecek davranışlar" alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine önemli bir fark olduğunu ancak bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çizelge 16'daki veriler, her iki grubun AAMD'nin "kalıplaşmış davranış ve garip tavırlar" alanından aldıkları puan ortalamaları arasında, kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu ve bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden daha fazla kalıplaşmış davranışlara ve garip tavırlara sahip olduklarını göstermektedir. Çizelge 16'daki veriler, AAMD'nin "Davranışsal Özellikler" adı altında II. Bölümünü oluşturan alanlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma

uygulanmasına devam eden öğrenciler lehine bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

12. Peabody Resim Sözcük Testi Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan Peabody Resim Sözcük Testine yönelik olarak iki grup arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular çizelge 17'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 17

Peabody Resim Sözcük Testi Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Peabody Kelime Dağarcığı Testi	Kaynaştırma	30	68.3000	17.205	* 2.22
	Özel Sınıf	30	60.4667	14.531	
Sd:29					* P>.05

Çizelge 17'deki veriler, kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara giden zihin engelli öğrencilerin, Peabody Resim Sözcük Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, özel sınıfa giden zihin engelli öğrencilerin sözcük dağarcıkları bakımından, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden anlamlı derecede aşağıda olduğunu ifade etmektedir.

BÖLÜM IV

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

A. ÖZET

Özel gereksinimli öğrencilerin toplumdan uzakta yatılı olarak kaldıkları eğitim ortamlarından, toplumla iç içe olabildikleri, akranları ile yanyana oturabildikleri, aynı ortamı paylaştıkları eğitim ortamlarına doğru bir gelişme göstermiştir.

Ortamlardaki bu gelişme, en az kısıtlayıcı ortam kavramını yaratmış ve amaç olarak, çocuğa, eğitsel gereksinimlerini en iyi şekilde sağlayacak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sağlanması kabul görmüştür. Kısıtlayıcılık, özürli çocuğun normal yaşlılarıyla ne derece bir arada bulunduğu ile, diğer bir deyişle, kaynaştırmaya ne derece yer verildiği ile; ve eğitsel gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığı ile ilişkili bir özelliktir (Kırcaali-İftar, 1992).

En az kısıtlayıcı ortam çerçevesinde eğitim ortamlarına baktığımızda en üst seviyesini tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ki burada öğrenci akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşmaktadır. En alt seviyede ise, özel gereksinimli çocuğun toplumdan uzaklaştırıldığı, klinik ortamlar veya şehrin uzağında yatılı özel eğitim okulları yer almaktadır. Kırcaaliİftar (1992) kaynaştırmayı, en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcıya doğru şöyle sıralamıştır:

Bunlar;

- Tam zamanlı kaynaştırma,
- Kaynak oda destekli kaynaştırma,
- Yarım zamanlı özel sınıf,
- Tam zamanlı özel sınıf,
- Yatılı özel eğitim okuludur.

Zihin engelliler son yıllara kadar, zihinsel fonksiyonlardaki yetersizliği olan çocuklar olarak tanımlanırken, AAMR'nin (American Association on Mental Retardation) değişik yıllarda yaptığı tanımlarda önce zihinsel işlevlerde gerilik, uyumsal davranışlarda ve gelişim dönemi öğelerindeki yetersizlik üzerinde durmuştur. Son tanımında ise, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanısıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 1996; Smith, 1994; AAMR, 1992).

Eğitilebilir zihin engelli çocukları durumlarına uygun eğitim ortamlarına yerleştirirken, özel sınıf ya da tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ne tür ölçütler çerçevesinde gönderileceğine ilişkin bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırma yapmaya gerek duyulmuştur.

Araştırmanın genel amacı, İlkokullarda normal sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden zihin engelli öğrenciler ile, özel sınıfa giden zihin engelli öğrenciler arasında uyumsal davranış özellikleri ve kelime dağarcığı düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıflara devan eden zihin engelli öğrencilerin, uyumsal davranış özellikleri ve kelime dağarcığı düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, nedensel karşılaştırma yöntemi (doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme, ex post facto design) ile gerçekleştirilmiştir.

1995-1996 Eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli Belediye sınırları içinde bulunan ilkokul ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıf öğrencileri ile aynı okullar bünyesindeki kaynaştırma öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmada uyum davranışlarına ilişkin verilerin toplanabilmesi için AAMD (Uyumsal Davranış Skalası), sözcük dağarcığı düzeylerine ilişkin verilerin toplanabilmesi için de Peabody Resim Sözcük Testi uygulanmıştır. AAMD'de araştırmacı tarafından, çocuğun anne veya babasına okul ortamında mülakat yoluyla, Peabody ise, rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan bir uzman tarafından okul ortamında öğrencinin kendisine uygulanmıştır.

Araştırmada eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin gittikleri eğitim ortamlarına bağlı olarak, tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri ile, özel eğitim sınıfına giden öğrenciler, zeka seviyelerine, takvim yaşlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve gittikleri sınıf seviyelerine göre bire-bir eşlenmişlerdir.

Uygulamalardan elde edilen veri ham puanlarının yorumlanması amacıyla "t" testi, SSPS Bilgisayar Programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, aşağıda kısa kısa özetlenmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ve özel sınıfa giden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin AAMD'nin "dolaşma" alt alanından aldıkları puan ortalamaları arasında, kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin dolaşma ile ilgili becerilerde kaynaştırma eğitimine giden öğrencilerden anlamlı bir farkla aşağıda olduğunu göstermektedir.

Deneklerin AAMD'nin "bağımsız faaliyet gösterebilme" alanından aldıkları toplam puan ortalamaları arasında kaynaştırma eğitimine giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "duyusal gelişim" ve "motor gelişimi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum özel sınıfa giden öğrencilerin, fiziksel gelişim bakımından, kaynaştırma eğitimine giden öğrencilerden anlamlı derecede aşağıda olduğunu göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "para idaresi ve bütçe ayarlama" ve "alış-veriş becerisi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "ifade", "anlama", "sosyal dil gelişimi" alt alanlarından aldıkları puanlar ve alt alan toplam puanlarının ortalamaları arasında belirgin bir fark görülememektedir. Bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "sayı ve zaman kavramı" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında

kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine çok küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "temizlik" ve "mutfak işleri" alt alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. "Diğer ev işleri" alt alanından aldıkları puan ortalamaları arasında özel sınıfa giden öğrenciler lehine küçük bir fark görülmekle birlikte bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Alt alan toplam puanları arasında kaynaştırma lehine küçük bir fark görülmekle birlikte bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden aşağı olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "girişkenlik" "istikrar", "boş zamanları değerlendirme" alt alanlarından aldıkları puanların ortalamaları ve "kendi kendini idare etme" alanından aldıkları toplam puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine bir fark görülmekle birlikte, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum özel sınıfa giden

öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "sorumluluk" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "toplumsallaşma" alanından aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "Genel gelişim özellikleri" adı altında birinci bölümünü oluşturan alanlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine bir fark olduğu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum,

özel sınıfa giden öğrencilerin bu becerileri yapabilmeye kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerden aşağıda olmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan AAMD'nin "topluma karşıt davranış", "güven vermeyen davranış" alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasında özel sınıfa giden öğrenciler lehine küçük bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerde, yukarıda sayılan davranışların özel sınıfa giden öğrencilerden daha fazla bulunmadığını göstermektedir.

Özel sınıf ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrencilerine uygulanan Peabody Resim Sözcük Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler lehine belirgin bir fark olduğunu, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, özel sınıfa giden zihin engelli öğrencilerin sözcük dağarcıkları bakımından, kaynaştırma uygulamasına giden öğrencilerden anlamlı derecede aşağıda olduğunu ifade etmektedir.

B. YARGI

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev alan ve değerlendirme yapan uzmanlar, yaptıkları değerlendirme çalışmaları sonunda, öğrencilerin eğitilebilir zihin engelli olduğunu

belirlenmesi ile, özel eğitim mevzuatında yer alan eğitim ortamlarından, özel eğitim sınıflarına veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına eğitilebilir zihin engelli öğrencileri yönlendirmektedir.

Yapılan tüm araştırmalar, zihin engelli çocukların gelişiminde eğitim ortamlarının önemli olduğu sonucunu vermektedir. Özellikle eğitim olanakları ve çevre düzenlemelerinin uygun olması durumunda, çocuğun becerilerinin gelişmesi ve becerilerini kullanmasında etkili olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Bilir, Köni, Metin, 1992., sf: 22-30).

Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması ile özel sınıf uygulaması hakkında, Carlberg ve Kavale'nin (1980) ortam etkililiği konusunda yapılan araştırmalarına baktığımızda, kaynaştırmanın, öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimi açısından, özel sınıf uygulamasına karşı daha etkili bir yerleştirme biçimi olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma bulguları ışığında, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin AAMD'nin "Bağımsız Faaliyet Gösterebilme" alanı alt alanlarından, "giyinme ve soyunma" becerilerine ilişkin kaynaştırma uygulaması lehine belirgin bir fark olmasına rağmen, bu fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Yine "dolaşma" alt alanı sonucuna baktığımızda, tam zamanlı kaynaştırma uygulaması lehine 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalara baktığımızda, öz bakım becerilerinin geliştirilmesinde hangi eğitim ortamının daha etkili olduğuna ilişkin bir

araştırmaya rastlanmazken, araştırmalar hangi yöntemle bu beceriler geliştirilir konusunda yoğunlaşmıştır. Carlberg ve Kavale'nin (1980) ortam etkililiği konusunda yapılan araştırmalarına baktığımızda, kaynaştırmanın, öğrencilerin psikososyal gelişimi açısından, özel sınıf uygulamasına karşı daha etkili bir yerleştirme biçimi olduğu belirtilmektedir. Bu da araştırmada bağımsız faaliyet gösterme alanı alt alanlarından "dolaşma" becerisi bulguları ile tutarlı görülmektedir.

Bağımsız faaliyet gösterebilme alanına ilişkin, giyinme ve soyunma ile dolaşma alt alanlarında tam zamanlı kaynaştırma lehine belirgin bir fark vardır. Bu, eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin, daha az kısıtlayıcı çevrede akranlarını model almak kaydı ile, bağımsız faaliyet geliştirme becerilerini kısıtlayıcı çevreye göre daha iyi geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin AAMD'nin "Fiziksel Gelişim" alanı alt alanlarından "Duyusal Gelişim" ve "Motor Gelişim" tam zamanlı kaynaştırma uygulaması lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. "Toplumsallaşma" alt alanında ise, kaynaştırma lehine belirgin bir fark olmasına karşın, bu fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

Bu sonuçlar, eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin akranları ile bir arada yaşamaları ile, kendilerini daha iyi hissettiklerini, davranışlarının özel sınıflardaki akranlarına göre daha az sınırlayıcı olmasının da kendilerini rahatlattığı, kendilerini akranlarından farklı görmedikleri

için de özel sınıflardaki öğrencilerden daha iyi geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar, Carlberg ve Kavale'nin (1980) kaynaştırmanın, öğrencilerin psikososyal gelişimi açısından, özel sınıf uygulamasına karşı daha etkili bir yerleştirme biçimi olduğuna ilişkin bulguları ile tutarlı görünmektedir.

AAMD'nin II. Bölümünde yer alan, Davranışsal Özellikler Alanının "Fiziksel Piddet ve Tehdit", "Başkalarının Yanında Uygunsuz Davranışlar", "Rahatsız Edici Ses Çıkarma ve Konuşma Alışkanlıkları", "İstenmeyen veya Tuhaf Alışkanlıklar" ve "Kendi Kendine Zarar Verici Davranışlar" alt alanlarında kaynaştırma lehine önemli bir fark olmasına karşın, bu fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. "Kalıplaşmış Davranış ve Garip Tavırlar" alt alanında ise, kaynaştırma lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçlar, kaynaştırma uygulamasını destekleyen kişilerin, özel sınıftaki öğrencilerin benzer davranış sorunlarının olması nedeniyle, birbirlerini olumsuz etkileyeceği görüşünü savunanları desteklemektedir (Egel, Richman, Koegel, 1981).

Araştırma bulguları ışığında, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına giden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin Peabody Resim Sözcük Testi sonuçlarına baktığımızda, kaynaştırma lehine belirgin bir fark olduğunu bu farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Zihin engelli çocukların dil gelişim özellikleri incelendiğinde, bu çocukların dil gelişim aşamalarının normal çocuklara benzediği belirtilmektedir (Bilir, Köni, Metin, 1992). Özellikle çocuk gelişiminde uygun sosyal çevrenin önemi sıkça vurgulanmaktadır.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasının, özel sınıfa göre daha az yapılandırılmış olması, kaynaştırmaya giden öğrencilerin kelime dağarcık düzeyini olumlu etkilediği kanısını uyandırmaktadır.

Tam zamanlı kaynaştırma ve özel sınıfa giden öğrenciler AAMD'deki uyum davranışları ve kelime dağarcıklar düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Uyum davranışları bakımından karşılaştırmada özelliklerin büyük bölümünde, kaynaştırma uygulamasına giden öğrenciler lehine az da olsa fark bulunurken, yarısına yakın bölümünde ise belirgin fark olup .05 düzeyinde anlamlı olmadığı, bazı alt alanlarda ise belirgin bir fark olup .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Sözcük dağarcıkları açısından ise kaynaştırma lehine belirgin bir fark olduğu ve bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, AAMD'deki uyum davranışları temel alanları ve alt alanlarının bir bölümünde tam zamanlı kaynaştırma uygulaması daha etkili görünmüştür. Kelime dağarcıkları düzeyleri açısından ise, tam zamanlı kaynaştırma daha etkili görünmüştür. Bu araştırmanın, zihin engelli öğrencileri değerlendiren uzmanlara ve öğrencilerin hangi eğitim ortamına gideceğine karar veren yetkililere yardımcı olabileceği umulmaktadır.

C. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları çerçevesinde iki grupta önerilerde bulunulabilir. Bunlar; uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerdir.

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.

Bulgular dikkate alındığında, eğitilebilir zihin engelli öğrenciler inceledikten sonra, tam zamanlı kaynaştırma uygulaması veya özel sınıfa yönlendirme yapılırken, aşağıdaki özellikler dikkate alındığında, öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde, öğrenci lehine daha sağlıklı sonuçların alınacağı söylenebilir.

1. Eğitilebilir zihin engelli kaynaştırma öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleri ile özel sınıf öğretmenleri öğrencileri daha iyi tanıma ve değerlendirme amacı ile AAMD Uyumsal Davranış Skalasını uygulayabilirler.

2. Türkiye'deki Özel Eğitim Mevzuatına göre, eğitilebilir zihin engelliler öncelikle özel sınıflara yönlendirilmekte, okulda özel sınıf olmaması durumunda öğrenci kaynaştırmaya yönlendirilmektedir. Bu araştırma bulguları çerçevesinde tam zamanlı kaynaştırmanın da etkili bir eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirilmesi yapılırken bu bulgular dikkate alınabilir.

3. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde değerlendirme yapan uzmanlar, eğitim ortamlarına yönlendirme yaparken, uyum davranışları ve kelime dağarcık düzeylerini dikkate alabilirler.

2. İleri Araştırmalara Yönelik Araştırmalar.

Araştırmanın planlanıp sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan durumlar, konuya ilişkin başka araştırmaların yapılmasının gerektiği kanısını uyandırmaktadır. Bu konuda ileride yapılacak araştırmalar için şunlar önerilebilir:

1. Eğitim ortamlarının etkililiğine yönelik, kaynaştırma ve özel sınıfa giden öğrencilerin uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeylerinin karşılaştırılmasından başka, okuma-yazma, matematik, beden eğitimi, kişilik gelişimi gibi özellikler açısından karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

2. Kaynaştırma uygulamasının etkililiğini arttıracak özelliklere yönelik, deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AAMR. American Association On Mental Retardation. *Mental Retardation Definition and Systems of Supports*. (9. Basım). Washington, Dc: 1992.

Balci, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Basım 72 TDFO.
Ankara: 1995

Baysal, Nilgün. *Zeka Özürlü Çocukların Dil Gelişimleri Ve Eğitimleri. Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Hacettepe Ü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ankara:1986,
Sf.131-139

Bilir, Ş. ve Nilüfer K. Nilgün M. 3-6 Yaş, 7-12 yaş ve üstündeki Orta Derecede Zihinsel Özürlülerin İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*.
Şubat, 1992. s. 22 -30

Borg, W.R. ve Gall, M.D. *Educational Research: An Introduction (2nd Ed.)*. New York:
David Mc Kay Company, Inc., 1971.

Carlberg, C. ve Kavale, K. The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement For Exceptional children: A Meta-Analysis. *The Journal Of Special Education*, 14 (3)
295-309, 1980.

Charles. C.M.-Malian. M. Ida, "*The Special Student.*" The C. V. Mosby Company. ST. LOUIS, 1980.

Cohen, S.S.& Guralnick. M.J. Public Law 92-142 and the Education Of Presschool Handicapped Children, ss. 4, 279. *Exceptional Children*, ss.4, 279-285, 1979.

Cooke, N., Heron, T. E. , Heaward, W.& Test, D.W. Integrating a Down Synrome Student İn To a classwide Peer Tutoring System. *Mental Retardation*. 20, ss. 22-25, 1982.

Çağlar, Doğan. *Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi*. Genişletilmiş 2. Basım. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları No: 82, 1979.

Çağlar, Doğan. *Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Teşhis Sorunları*. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 138, 1985.

Devlet Planlama Teşkilatı . *Zihin Engelliler Alt Çalışma Raporu. Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi*. Anadolu Ü. Eskişehir , 1992.

Egel, A. Richman, G. ve Koegel, R. *Normal Peer Models and Autistic Children Learning*. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 3-11, 1981.

Enç, Mitat. Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 95, 1981.

Epir, Shirley. *İlkokul Çocukları için AAMD Uyumsal Davranış Skalası (1974 Revizyonu) Türkçe Adaptasyon El Kitabı*. MEB Talim Terbiye Dairesi. Ankara: 1976.

Eripek, Süleyman. "Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi", *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2, s.157-167 Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1986.

-----, *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Genişletilmiş 2. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 900. Eskişehir, 1996.

-----, Eripek, Süleyman. *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:668, 1993.

-----, Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli kuma Başarılarının Değerlendirilmesi. *Ana. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2,2: 125-140, 1989.

Fogelman, C. *Manuel For the AAMD Adaptive Behavior Scale, 1974 Revision*.

Washington. D.C. American Association On Mental Deficiency, 1974.

Gökeşmeoğlu, Nilgün. *Özel Sınıflara Yerleştirilen Çocukların Teşhisi*. Bilim Uzmanlığı.

Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1986.

Guilford, R. ve Upon, G. *Special Edicational Needs*. London: Routledge, 1992.

Gürsel, Oğuz. *Eskişehir İlkokulları Altı Özel Sınıf Öğrencilerinin Ritmik Sayma, Doğal Sayılar, Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeyleri*.

Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.

-----, *Zihin Engelli Çocukların, Doğal Sayıları, Gerçek Nesnelere Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

Grossman, H.J. (Editör) *Manual on Terminology and Classification in Mental*

Retardation. Washington, D.C.:American Association on Mental Deficiency, 1973.

Hallahan, D.P. ve J.M. Kaufmann. *Exceptional Children*. New Jersey: Englewood Cliffs,

1978.

Heber, R.F. "*A Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*",
American Journal of Mental Deficiency Monograph, 1961.

Hegarty, S. *The Education Of Children and Young People With Disabilities: Principles
and Practive*. UNESCO, 1990.

Ingals, P. Robert, "*Mental Retardation. The Changing Outlook.*" John Wiley and Sons, Inc.
New York, 1978.

Jordan, T.E. *The Mentally Retarded*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Karasar, Niyazi. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 5. Basım. Ankara, 1991.

Kerlinger, F.M. *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rihehart ve
Winston, Inc. , 1973.

Kırcaali-İftar, Gönül. *Kuzey Amerika'da Özürlülere ve Eğitimlerine İlişkin Görüş ve
Uygulamalar. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Tarafından Düzenlenen
Engellilerin Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Paneli'ne sunulan bildiri*. Eskişehir:
12 Mayıs 1992.

Kırcaali-İftar, Gönül. "Kaynaştırma". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları*.

Eskişehir:1994.

Nihara, K., Foster, R. Shellhaas, M. and Leland, H. *AAMD Adaptive Behavior Scale*

Manuel, 1974 Revision. (eds) Washington, D.C.: American Association On Mental Deficiency, 1969, 1974.

Mc Millan, Donald L. *Mental Retardation in School and Society*. Boston Toronto: Little, Brown and Company, 1982.

Milli Eğitim Bakanlığı. *Özel Eğitim Kurumları Tanıtıcı El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1992.

-----, I. *Özel Eğitim Konseyi "Raporlar, Görüşmeler, Kararlar"*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara:1991.

Özgüven, İ. Ethem. *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası. Ankara: 1994.

Özyürek, Mehmet. "Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklarda Özbakım Becerilerinin Kazandırılması". *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-2, s. 149-155 Anadolu Üniversitesi Yayınları, Şubat, 1986.

-----, "Ortopedik Arızalarının Eğitim Ortamlarına Yerleştirilmesi". *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C. 1., s: 1-2, Ankara: 1985. S. 113-125.

Pamir, Temel.. *Alt Özel Sınıf Öğrencilerinde Görme-İşitme özürlülerinin Tanılamaya Etkileri*. Doktora Tezi. Ankara, 1979.

Poul, J.L., Turnbull, A.P. ve Cruickshank, W.M. *Mainstreaming and Practical Guide*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 147 pp. 1977.

Salvia, J. ve J.E. Ysseldyke. *Assesment in Special and Remedial Education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

Smith, J. D. *The Revided AAMR Definition Of Mental Retardation*. The MRDD Position. University Of South Carolina: 1994.

Spradlin, J.E. "Language and Communication of Mental Defectives", *Handbook of Mental Deficiency: Psychological Theory and Research*. Editör: R. Ellis. New York: McGraw-Hill, 1963.

Stephan, T.M., Blackhurst, A.E. ve Magliocca, L.A. *Teaching Mainstreamed Students*. New York: John Wiley, 1985.

Vuran, Sezgin. "*Zihinsel Engelli Çocukların Giyinme Becerilerinde Yapabildiklerine Dayalı Olarak Öğretim Materyalinin Etkililiği*", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, S.B.E. Eskişehir, 1990.

Uysal, Ayten. *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir: 1995.

EKLER

- 1. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ilgili makama araştırmaya izin verilmesi için izin yazısı.**
- 2. Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü' nün Valilik Makamı'na yazdığı onay yazısı.**
- 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri.**

EK 1

T.C.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.Ana.O.EI.00.00-412/377

Tarih:15.04.1996

İlgili Makama,

Enstitümüz Özel Eğitim (Zihin Engellilerin Eğitimi) Yüksek Lisans Öğrencilerinden Özlem DEMİRTEL, "Kaynaştırmaya Giden Zihin Engelli Öğrenciler ile Özel sınıfa giden Zihin Engelli Öğrencilerin Uyumsal Davranışlarının ve Kelime Dağarcık Düzeylerinin Karşılaştırılması" konusunda tezi ile ilgili aşağıda ismi yazılı olan okulda araştırma yapmak istemektedir.

Bu araştırmanın yapılması için gerekli iznin verilmesini ve yardımcı olunmasını arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Enver ÖZKALP

Enstitü Müdürü (İmza)

Araştırma yapmak İstedığı Okul

1. Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Rehberlik ile İlkokul ve İlköğretim Okulları

Eskişehir.

EK 2

T.C.

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00-02.000/16020

16.4.1996

KONU : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden alınan ekli yazıda; Özel Eğitim (Zihin Engellilerin Eğitimi) Yüksek Lisans Öğrencilerinden Özlem DEMİRTEL'in İlimiz Rehberlik Ve Araştırma Merkezi İle ilkokul ve İlköğretim okullarında "Kaynaştırmaya Giden Zihin Engelli Öğrenciler İle Özel Sınıfa Giden Zihin Engelli Öğrencilerin Uyumsal Davranışlarının ve Kelime Dağarcık Düzeylerinin Karşılaştırılması" konusunda araştırma yapması için gerekli iznin verilmesi istenilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem DEMİRTEL'in "Kaynaştırmaya Giden Zihin Engelli Öğrenciler İle Özel Sınıfa Giden Zihin Engelli Öğrencilerin Uyumsal Davranışlarının ve Kelime Dağarcık Düzeylerinin Karşılaştırılması" konusunda İlimiz Rehberlik Ve Araştırma Merkezi İle ilkokul ve İlköğretim okullarında araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İmza
Ercan KARAÇAM
Milli Eğitim Müdürü

İmza
OLUR

18.04 1996

Osman UNCU

Vali a.
Vali Yardımcısı



	EVET	EMİN DEĞİLİM	HAYIR
	3	2	1
17. Ailemizin, güç zamanlarda birbirlerini nasıl destekleyeceklerini öğrenmek için yardıma gereksinim vardır.	()	()	()
18. Problemlerimizi tartışmak ve çözümler bulabilmek için ailemin yardıma gereksinimi vardır.	()	()	()

DESTEK GEREKSİNİMİ

19. Problemlerime çözüm bulabilmek için dini görevlilerle daha çok konuşmaya gereksinim duyuyorum.	()	()	()
20. Benim çocuğumla benzer özellikte çocuğu olan anne-babalar hakkında yazılmış kitap, makale okumaya gereksinim duyuyorum.	()	()	()
21. Problemlerim hakkında konuşmak için düzenli olarak psikolojik danışman, sosyal çalışmacı, psikiyatrist, psikolog ile bir araya gelmek istiyorum.	()	()	()
22. Çocuğumun öğretmeni ya da terapisti ile konuşabilmek için daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.	()	()	()



BİLGİ GEREKSİNİMİ

EVET

EMİN
DEĞİLİM

HAYIR

3

2

1

9. Ailem içinde problemlerim hakkında konuşabileceğim birisine gereksinim duyuyorum.

()

()

()

10. Çocuğuma bazı becerileri nasıl öğreteceğim hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.

()

()

()

11. Çocuğumun davranışlarını nasıl kontrol edebileceğim hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.

()

()

()

12. Çocuğumun durumu (Engeli) hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.

()

()

()

13. Çocuğumla nasıl oynayacağım/nasıl konuşacağım hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.

()

()

()

14. Diğer engelli çocuk anne-babalarıyla daha çok tanışmaya ve konuşmaya gereksinim duyuyorum.

()

()

()

AİLENİN İŞLEYİŞİ

15. Ailemin, ev işleri, çocuk bakımı ve diğer işleri kimlerin yapacağı hakkında karar verebilmek için yardıma gereksinimi vardır.

()

()

()

16. Ailem, dinlenme/eğlenme etkinlikleri hakkında karar vermek ve yapmak için yardıma gereksinim duymaktadır.

()

()

()

EK 3
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

<i>Eğitim Ortamı</i>	<i>Adı Soyadı</i>	<i>Doğum Tarihi</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Ekonomik Durumu</i>	<i>Zeka Bölümü</i>	<i>Uygulanan Test</i>
Kaynaştırma Özel	C.K.	16.6.1985	E	11	4	ORTA	55	St.Binet
	S.S.	4.9.1985	E	11	4	ORTA	56	St.Binet
Kaynaştırma Özel	Y.C.	14.10.1986	K	10	2	ORTA	68	St.Binet
	A.S.	11.9.1986	K	10	2	ORTA	65	St.Binet
Kaynaştırma Özel	B.B.	13.12.1988	E	8	1	ORTA	68	St.Binet
	U.Y.	19.10.1988	E	8	1	ORTA	64	St.Binet
Kaynaştırma Özel	S.K.	9.6.1984	K	12	4	ZAYIF	68	St.Binet
	A.T.	20.8.1984	K	12	4	ZAYIF	65	St.Binet
Kaynaştırma Özel	M.Ç.	20.5.1986	E	10	4	ZAYIF	73	St.Binet
	İ.K.	5.8.1986	E	10	4	ZAYIF	75	St.Binet
Kaynaştırma Özel	D.G.	25.5.1986	K	10	2	ORTA	65	St.Binet
	İİ	29.4.1986	K	10	2	ORTA	62	St.Binet
Kaynaştırma Özel	U.A.	9.6.1989	E	7	1	ORTA	72	St.Binet
	F.K.	26.9.1989	E	7	1	ORTA	75	St.Binet
Kaynaştırma Özel	S.E.	2.11.1986	E	10	2	ZAYIF	70	St.Binet
	S.C.	1.8.1986	E	10	2	ZAYIF	73	St.Binet
Kaynaştırma Özel	E.A.	29.10.1987	E	9	2	ZAYIF	75	St.Binet
	S.Ç.	26.7.1987	E	9	2	ZAYIF	72	St.Binet
Kaynaştırma Özel	M.H.	17.6.1986	K	10	3	ZAYIF	72	St.Binet
	N.B.	22.8.1986	K	10	3	ZAYIF	74	St.Binet
Kaynaştırma Özel	F.G.	11.11.1985	E	11	4	ZAYIF	74	St.Binet
	F.Ç.	27.12.1985	E	11	4	ZAYIF	75	St.Binet
Kaynaştırma Özel	S.S.	1.1.1987	E	9	2	ZAYIF	52	St.Binet
	A.Ç.	15.4.1987	E	9	2	ZAYIF	50	St.Binet
Kaynaştırma Özel	Z.Ç.	24.9.1985	K	11	2	ZAYIF	71	St.Binet
	A.G.	1.10.1985	K	11	2	ZAYIF	67	St.Binet
Kaynaştırma Özel	C.G.	6.4.1984	E	12	3	ZAYIF	70	St.Binet
	F.B.	3.6.1984	E	12	3	ZAYIF	68	St.Binet

Kaynaştırma	T.C.	1.7.1986	E	10	3	ORTA	60	St.Binet
Özel	İ.Ş	15.4.1986	E	10	3	ORTA	64	St.Binet
Kaynaştırma	Ç.C.	7.10.1986	K	10	4	ZAYIF	71	St.Binet
Özel	Z.K.	16.9.1986	K	10	4	ZAYIF	74	St.Binet
Kaynaştırma	İ.Z.	14.7.1986	E	10	4	ZAYIF	75	St.Binet
Özel	Ö.Ö	26.7.1986	E	10	4	ZAYIF	74	St.Binet
Kaynaştırma	N.C.	3.2.1985	K	11	4	ORTA	60	St.Binet
Özel	H.M.	27.5.1985	K	11	4	ORTA	61	St.Binet
Kaynaştırma	S.G.	17.10.1987	E	9	2	ORTA	60	St.Binet
Özel	H.A.	30.7.1987	E	9	2	ORTA	57	St.Binet
Kaynaştırma	F.Ç.	12.8.1985	K	11	5	ZAYIF	67	St.Binet
Özel	S.A.	4.10.1985	K	11	5	ZAYIF	67	St.Binet
Kaynaştırma	F.B.	24.6.1985	E	11	3	ORTA	69	St.Binet
Özel	F.E.	10.3.1985	E	11	3	ORTA	73	St.Binet
Kaynaştırma	U.B.	9.8.1984	E	12	5	ZAYIF	75	St.Binet
Özel	İ.K.	20.11.1984	E	12	5	ZAYIF	74	St.Binet
Kaynaştırma	Z.U.	13.2.1983	E	13	5	ZAYIF	64	St.Binet
Özel	E.Y.	4.2.1983	E	13	5	ZAYIF	69	St.Binet
Kaynaştırma	M.T.	10.8.1984	K	12	4	ZAYIF	75	St.Binet
Özel	Ü.C.	11.5.1984	K	12	4	ZAYIF	74	St.Binet
Kaynaştırma	T.E.	7.10.1987	E	9	2	ORTA	74	St.Binet
Özel	S.U.	10.7.1987	E	9	2	ORTA	75	St.Binet
Kaynaştırma	D.A.	25.4.1986	K	10	3	ORTA	73	St.Binet
Özel	Ç.K.	21.6.1986	K	10	3	ORTA	75	St.Binet
Kaynaştırma	A.S.	7.5.1985	K	8	1	ZAYIF	70	St.Binet
Özel	K.A.	19.5.1985	K	8	1	ZAYIF	75	St.Binet
Kaynaştırma	A.K.	12.5.1988	E	8	2	ZAYIF	50	St.Binet
Özel	E.C.	20.3.1988	E	8	2	ZAYIF	50	St.Binet
Kaynaştırma	E.E.	29.9.1987	K	9	3	ZAYIF	72	St.Binet
Özel	B.D.	3.11.1987	K	9	3	ZAYIF	75	St.Binet
Kaynaştırma	A.G.	17.9.1987	K	9	3	ZAYIF	56	St.Binet
Özel	A.A.	30.7.1987	K	9	3	ZAYIF	55	St.Binet