

**SINIFINDA ENGELLİ ÇOCUK BULUNAN VE BULUNMAYAN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Özlem OKYAY

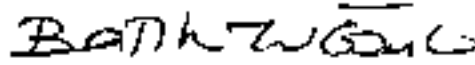
**Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2006

KABUL VE ONAY


Özlem OKYAY tarafından hazırlanan "Sınıfta Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma, 14.06.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jüriimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.




Prof. Dr. Belma TUĞRUL (Başkan)




Prof. Dr. Berrin AKMAN (Danışman)



Prof. Dr. Elif ÜSTÜN



Doç. Dr. Semra ERKAN



Doç. Dr. Aysun ÖMAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezinin/Raporunun tamamını her yerden erişime açılabilir.
- Tezinin/Raporunun sadece Hacettepe Üniversitesi yetkililerinden erişime açılabilir.
- Tezinin/Raporunun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda tazatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin/raporunun tamamını her yerden erişime açılabilir.

14.06.2006

Özlem OKYAY



TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında ilgisini, yakınlığını, yardımlarını eksik etmeyen, yaklaşımıyla beni her zaman destekleyen danışmanım Prof. Dr. Berrin AKMAN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmamın istatistiksel analizleri sırasında yardımını eksik etmeyen Hacettepe Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Öğretim Üyelerinden Dr. Nuri DOĞAN'a, TEDP Ankara İl Ekibinden Birsal TUNCER YALÇINKAYA'ya,

Ölçek maddeleri oluşturma sürecinde yardımlarını ve değerli fikirlerini paylaştım Doç. Dr. Aysun UMYA'ya,

Çalışmalarımı sırasında bana destek olan ve hep yardıma koğan kardeşim Özden OKYAY, ağabeyim Önder OKYAY'a, ablam Özgül KÖKSAL ve eşi İlhan KÖKSAL'a,

Araştırmamın hazırlanması sırasında ilgilerini ve manevi desteklerini eksik etmeyen annem ve babama, bana moral kaynağı olan yeğenlerim Ozan, Deniz, Selim'e, TEDP Ankara İl ekibindeki arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Özlem OKYAY. Sınıfta Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaşturmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında engelli çocuğun olup olmamasının, kaynaşturmaya yönelik görüşlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara il merkezinde yaşayan, özel ve resmi anaokulları ile ilköğretim okullarına bağlı anaokullarında görev yapan 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açuları Formu" ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlere ilişkin değişkenlerin alınması için "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Post-Hoc testlerinden Scheffe ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

Sınıfta engelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfta engelli çocuk olmayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur. Özellikle, sınıfta zihinsel engelli ve işitme engelli çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfta engelli çocuk olmayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitime ilgili okulda ders alan okul öncesi öğretmenlerin, bu konuyla ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Lisans ve

Önlisans mezunlarının, lise ve meslek lisesi mezunlarına göre daha olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur.

Kurumlarından destek hizmet alan okul öncesi öğretmenlerinin , destek hizmet almayanlara göre kaynaşturmaya yönelik olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur. Özellikle görev yaptığı kurum bir uzmanla işbirliği yapan; rehber, tecrübeli veya yardımcı bir öğretmenenden destek alan öğretmenler, destek almayanlara göre daha olumlu görüşler belirtmişlerdir

Çocuk sahibi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuk sahibi olanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur.

Sınıf mevcudu 11-17 olan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 10 ve 10'dan az, 18-25 olanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisine hafta içi belirli gün ve saatlerde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfında tam gün eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin yaşları, mesleki deneyimleri, daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmamaları, mezun oldukları bölümler, görev yaptıkları okul türleri değişkenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma, Okul öncesi eğitim, öğretmenler, tutumlar

ABSTRACT

Ozlem OKYAY. Comparison of teachers opinions on inclusion who have disabled children in their class and who do not have, Masters Thesis , Ankara, 2006.

This research was made to investigate the teacher's view towards inclusion concerning their having disabled children in their class or not.

Sampling group of research consists of 320 teachers who works in private and official kindergartens and kindergartens related to primary schools in Ankara province center.

Pre-school teachers views for inclusion was evaluated by 'View scale for pre-school inclusion education' and 'Standpoint form for pre-school inclusion education' developed by researcher. So as to take teacher-oriented variables 'Information form for Pre-school Educators' was used.

Data acquired from research was evaluated with t-test for independent group, one way variance analysis and Scheffe from Post-Hoc tests.

Research results can be summarized as:

It was found that pre-school educators who have disabled students in the class stated more positive thoughts than the pre-school educators who do not have disabled students in the class. Particularly, it was understood that teachers who have mentally disabled and hearing-impaired students in the class have more positive views than the teachers who do not have any disabled students in the class.

It was found that pre-school teachers who had education for special education at the university stated more positive views than who do not have this education. It was found that who have bachelor's degree and two-year degree stated more positive thoughts than the ones who only have high school and vocational school education.

It was found that pre-school teachers who have support from their institutions stated more positive views than the teachers who do not have support from their institutions for inclusion.

It was found that pre-school teachers who do not have child stated more positive views than the pre-school teachers who have child.

Pre-school teachers who have 11-17 children as a total student number in the class stated more positive views than the teachers who have 10 and less than 10 and the teachers who have 18-25 as a total student number in the class.

Pre-school teachers who educate students for specific day and hours in a weekday stated more positive views than the teachers who give full time education.

It was understood that pre-school teachers' ages, professional experiences, experiences with disabled children, departments which they were graduated from, school types at which they work variables does not effect the views of teachers for inclusion.

Key Words: Inclusion, Pre-school education, teachers, attitudes.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	3
1.1.1. <i>Akt Problemler</i>	3
1.2. SINIRLILIKLAR.....	4
1.3. SAYILTLAR.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	5
BÖLÜM 2.....	7
GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	7
2.1.1. <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumları</i>	9
2.1.2. <i>Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları</i>	10
2.1.3. <i>Dünyada ve Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitim</i>	10
2.1.4. <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çocuğun Gelişimine Etkisi</i>	12
2.2. ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ.....	14
2.3. ÖZEL EĞİTİM.....	16
2.3.1. <i>Özel Eğitimin Tarihçesi</i>	18
2.3.2. <i>Özel Eğitimin Temel İlkeleri</i>	20
2.3.3. <i>Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Eğitim Modelleri</i>	22
2.3.4. <i>Özel Eğitim Ortamları</i>	25
2.3.5. <i>Dünyada ve Türkiye 'de Özel Eğitim</i>	26
2.3.6. <i>Yaygınlık ve Sınıflandırma</i>	28
2.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ.....	29

2.4.1.	<i>Kaynaştırma Eğitiminin Gereksinimleri</i>	31
2.4.2.	<i>Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları</i>	33
2.4.3.	<i>Kaynaştırma Eğitiminin Koşulları</i>	34
2.4.4.	<i>Kaynaştırma Uygulamasının Temel İlkeleri</i>	35
2.4.5.	<i>Kaynaştırma Eğitiminin Yararları</i>	35
2.4.6.	<i>Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamasında Gelişen Durum ve Karşılaşılan Sorunlar</i>	36
2.4.7.	<i>Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma</i>	39
2.5.	DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ	43
2.5.1.	<i>Kaynak Oda Eğitimi</i>	44
2.5.2.	<i>Sınıf İçi Yardım</i>	45
2.5.3.	<i>Özel Eğitim Danışmanlığı</i>	45
2.5.4.	<i>Kaynaştırmada Etkili Faktörler ve Hazırlık Çalışmaları</i>	46
2.6.	TUTUM	50
2.6.1.	<i>Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar</i>	51
2.6.2.	<i>Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar</i>	53
2.7.	KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	58
BÖLÜM 3		67
YÖNTEM		67
3.1.	EVREN VE ÖRNEKLEM	67
3.2.	VERİ TOPLAMA ARACI	74
3.3.	VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	75
3.4.	VERİLERİN ANALİZ YÖNTEMLERİ	76
BÖLÜM 4		77
BULGULAR		77
BÖLÜM 5		99
TARTIŞMA		99
BÖLÜM 6		109
SONUÇLAR		109
BÖLÜM 7		114

ÖNERİLER	114
KAYNAKÇA	117
EKLER	125



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3-2 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	68
Tablo 3-3 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldıkları Bölümlere Göre Dağılımları.....	68
Tablo 3-4 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları.....	69
Tablo 3-5 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları.....	69
Tablo 3-6 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları.....	70
Tablo 3-7 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 3-8 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Eğitimin Şekline Göre Dağılımları.....	71
Tablo 3-9 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olup Olmalarına Göre Dağılımları.....	71
Tablo 3-10 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Engelli Çocuk Olup Olmalarına Göre Dağılımları.....	72
Tablo 3-11 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Engelli Öğrencilerin Engel Tiplerine Göre Dağılımları.....	73
Tablo 3-12 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Daha Önce Engelli Çocuklarla Çalışıp Çalışmalarına Göre Dağılımları.....	74
Tablo 4-1 Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanların özel eğitimle ilgili eğitim alma durumlarına göre t testi sonuçları.....	78
Tablo 4-2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Eğitim Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	79

Tablo 4-3 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Eğitim Değişkenlerine Göre İncelenmesi	80
Tablo 4-4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının, Sınıflarında Engelli Öğrenci Olma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4-5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarında Bulunan Engel Tiplerine Göre İncelenmesi	82
Tablo 4-6 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Engel Tipi Değişkenlerine Göre İncelenmesi	83
Tablo 4-7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Çalıştıkları Kurum Tarafından Sağlanan Destek durumuna Göre t Testi Sonuçları	84
Tablo 4-8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların, Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlardan Aldıkları Destek Hizmet Çeşitlerine Göre İncelenmesi.....	85
Tablo 4-9 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlardan Aldıkları Destek Hizmet Değişkenlerine Göre İncelenmesi	86
Tablo 4-10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Öğretmenin Daha Önce Engelli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	88
Tablo 4-12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Yaş Değişkenlerine Göre İncelenmesi	89
Tablo 4-13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Eğitim Durumları Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	90
Tablo 4-14 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	91

Tablo 4-15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Mezun Oldıkları Bölüm Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	92
Tablo 4-16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Meslekteki Deneyim Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	93
Tablo 4-17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Görev Yaptıkları Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	94
Tablo 4-18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	95
Tablo 4-19 “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği”nden Alınan Toplam Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	96
Tablo 4-20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların, Engelli Öğrencilerin Eğitim Alma Sürelerine Göre İncelenmesi	97
Tablo 4-21 “ Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu”ndan Alınan Toplam Puanların Engelli Çocukların Eğitim Alma Sürelerine Göre İncelenmesi... 	98

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin temel amacı, bireyin yaşadığı doğal ve sosyal çevreye uyumunu sağlamak, ondaki yeteneklerin gelişimini desteklemektir. İnsanda var olan yeteneklerin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ve olumlu davranış değişikliklerinin meydana gelmesi ancak ona çok erken sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir.

Çocuğun ailesinden sonraki ilk sosyal çevresi okul öncesi eğitim kurumlarıdır.0-6 yaş dönemi tüm gelişim alanlarında çok hızlı değişimin ve gelişimin yaşandığı bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim , çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, tüm gelişim alanlarını desteklemesi, onlara zengin öğrenme ortamları ve fırsatlar sunması nedeniyle çok önemli bir yere sahiptir.

Çağdaş eğitimin gerekliliği, eğitimin bireysel temelli olmasıdır. Her çocuk bir diğerinden farklıdır, birbirinden ayrı özelliklere sahiptir. Demokratikleşmenin bir getirisi olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesi , engelli çocukların da genel eğitim okullarında, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almaları fikrini doğurmuştur. Bu fikirle ortaya çıkan kaynaştırma eğitimi, özellikleri uygun olan engelli çocukların , normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitimleri süreci olarak da tanımlanabilir

Engelli çocuğun engelinin türü, derecesi ve davranış özellikleri çok önemli olmakla birlikte, kaynaştırma programına alınmaları için en uygun dönem okulöncesi yıllarıdır. Yapılan araştırmalar okulöncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitiminin, engelli çocukları sosyalleşmeleri ve tüm gelişim alanlarında ilerletmeler sağlanması, normal gelişim gösteren çocukları farklı özelliklere sahip bireylere karşı olumlu tutumlar kazandırması yönünden etkili olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi ile engelli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarının gözleme ,model alma ve onlarla iletişim kurma fırsatlarından yararlanırlar, toplumsal yaşama uyum sağlamayı öğrenirler.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması bazı etkenlere bağlıdır. Bu etkenler; öğretmenlere, engelli çocuklara, normal gelişim gösteren çocuklara, ailelere, eğitim programına, okul idaresine ve fiziksel ortama ilişkin özelliklerdir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması bu etkenlerin birbiriyle uyumlu çalışmasına ve istenilen nitelikte olmasına bağlıdır.

Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktör öğretmen tutumlarıdır. Çünkü, öğretmenin sınıfta engelli çocuklara yaklaşımı, diğer öğrencilere ve ailelerine örnek olacak, onların da olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olacaktır. Böylece öğretmen kendini yalnız hissetmeyecek, öğrencileri ve velileri her zaman ona destek olacaktır. Ancak, ne yazık ki araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bir eğitim almamış olmaları, destek hizmetlerin olmaması, eğitim programını yoğun olması, kaynakların yetersiz olması olarak gösterilmektedir.

Engelli çocukların topluma kazandırılması için kaynaştırma eğitiminin başarılı olması şarttır. Bunun için kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılması gereklidir. Özellikle öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmetçi eğitimler hazırlanmalı ve planlı olarak uygulanmalı, bilgilendirme seminerleri düzenlenmeli, destek özel eğitim hizmetleri artırılmalı, destek hizmet çalışanlarının öğretmenlerle uyumlu çalışmaları sağlanmalı, belirli zaman aralıklarıyla öğretmenlerin görüşleri alınarak yeni düzenlemelere gidilmelidir.

1.1. Problem

Sınıfta engelli çocuğun bulunup bulunmaması okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?

1.1.1. Alt Problemler

- Sınıfta engelli çocuğun bulunması okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşı kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu bölüm kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimi kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin görevli olduğu okul türü kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili eğitim alıp alınmaması kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?

- Engel tipleri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumdaki destek alıp almamaları kaynaşturmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Engelli çocukların eğitim alma süreçleri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları kaynaşturmaya yönelik görüşlerinde bir etken midir?

1.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilindeki MEB'na bağlı ilköğretim okullarının ana sınıfları, bağımsız anaokulları, kurum anaokulları, özel yuva ve anaokulları, özel ilköğretim okulları ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.3. Sayıltılar

- Okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Görüşler ölçeği geçerli ve güveniliridir.
- Farklı özelliklere sahip olan öğretmenler evreni temsil etmektedirler.

1.4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Kaynaştırma eğitimi; sınıf öğretmeni, engelli olan ve olmayan öğrenciler için koşulların sağlanması ile engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır. Demokratikleşme sürecinin bir yansıması olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle ortaya çıkan kaynaştırma eğitimi, engelli bireylerin topluma uyumunun ve sosyal kabulünün sağlanmasında büyük öneme sahiptir.

Kaynaştırma eğitiminde, engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamı paylaşmaları sağlanarak, sosyal gelişimleri başta olmak üzere tüm gelişim alanları desteklenmektedir. Aynı zamanda normal gelişim gösteren çocukların da engelli bireylerin farklı özelliklerini keşfetmeleri, onları oldukları gibi kabul etmeleri sağlanır.

Program, fiziksel koşullar, öğretmen özellikleri bakımından kaynaştırma uygulamalarının en başarılı olduğu dönem okul öncesi eğitim dönemidir. Engelli çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan temel iletişim becerisini kazanması, gelişimini hızlandırması yönünden okul öncesi dönemin önemi büyüktür.

Engelli çocukların eğitsel ve sosyal kazanımları elde edebilmesi için başarılı bir kaynaştırma uygulaması gereklidir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması, öğretmenler, engelli olan ve olmayan öğrenciler, aileler, okuldaki personeller, program ve fiziksel ortama ilişkin özelliklere bağlıdır.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasındaki en önemli faktör, öğretmenlerin engelli çocuklara ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarıdır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ve bu tutumlarına etki eden değişkenlerin belirlenmesi, kaynaştırma programlarının planlanması, uygulanması ve etkililiğinin artırılması, kaynaştırma eğitimi ile ilgili önlemler alınması, gerekli hizmetlerin sağlanması açısından yararlıdır.

Bu araştırma , okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.Engelli çocuklara veya kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumları ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi , kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumların giderilmesi ,ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olacağı için önemlidir.



BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Bilginin çok hızla değiştiği, bilim ve teknoloji sonuçlarının insan hayatını büyük ölçüde etkilediği bir çağda yaşıyoruz. Geçmiş yüzyılların yetiştirmeyi amaçladığı çok bilen insan tipinin yerini, bilgiyi nerede ve nasıl bulabileceğini bilen insana; bilginin değişmez ve kalıcı olduğuna inanan insanın yerini, bilginin kısa zamanda değişip eskidiğini bilen, bu nedenle kendini sürekli geliştiren insan modeline bıraktı.

Eğitim anlayışı ise, bugüne kadar olduğu gibi insanı gelecekteki hızlı değişimlere de hazırlayacak şekilde değişime uğradı. İtaatkar, uslu çocuk yetiştirme; kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen insan yetiştirme kavramı ile yer değiştirdi. Eğitim anlayışındaki en büyük değişiklik, eğitim ortamlarındaki iklimin, otoriter yaklaşımdan kişiler arası karşılıklı iletişime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesi şeklinde oldu. Eğitimin içeriği giderek hayatla daha ilişkili olmaya başladı (Oktay, 2004).

Eski çağlardan günümüze kadar çocuğun ilk yıllarındaki eğitim sorunu tüm toplumlarda ailenin görevi olarak kabul edilmiştir. Ancak gelişen teknoloji , yenilikler, dünyadaki uluslar arası bilim,sanat, kültür ve teknoloji alışverişindeki hızlı artış eğitimin aile yanında organize olmuş bir kurum tarafından da desteklenmesini zorunlu kılmaktadır.(Çağlarım,1996)

Çeşitli ülkelerde çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalar sonucunda, 0-6 yaş döneminin kişinin geleceğini belirlemedeki etkisinin önemli olduğu fikri de daha fazla kabul görmektedir. Gelişmiş ülkelerin kaygısı, sadece çağ nüfusunun okul öncesi eğitimden yararlanması değil, çocuklara daha kaliteli eğitim verilmesi konusudur.

İnsandaki potansiyetin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak ona çok erken sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin, onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Okul öncesi yıllar ve ilköğretim çağı bu bakımdan hayati öneme sahiptir.

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim dönemi 0-72 ayları kapsamaktadır. Çocukların kazandıkları bilişsel, duygusal , psikomotor ve sosyal alanlardaki becerilerinin temeli, okul öncesi veya erken çocukluk çağı olarak adlandırılan bu dönemde atılmaktadır (Mağden, Yaşar,2000).

Hemen her toplumda anne, baba ve eğitimcilerin çocuk için istedikleri, onun bedensel,duygusal ve zihinsel yönden sağlıklı bir biçimde yürümesi, topluma yararlı bağımsız bir yetişkin olması ve çevresinin esiri değil, ama ona uyum sağlayabilen, gerektiğinde onu kontrol edebilen ve değiştirebilen bir kişi olabilmesidir.

Çocukluğun tarihi konusunda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemin farklı bir gelişim dönemi olması ile ilgili ilk bilgilerin Eski Yunan'da ortaya konduğunu göstermektedir. Ancak, çocukluğun yeniden keşfi ve düşünürlerin ügü alanına girmesi 16-17. yüzyıldan itibaren başlamıştır.

20. yüzyılda ise kesin olan, bu dönemin artık gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları yönünden farklı bir dönem olarak kabul edildiğidir. Bu nedenle de günümüz eğitim literatüründe okul öncesi eğitim okul öncesi eğitim kurumları ve okul öncesi eğitim programları kavramları giderek daha fazla kullanılmaya başlamıştır(Oktey, 2004).

14. Milli Eğitim Şurası (1993)' nda okul öncesi eğitimi; '0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyandırıcı ve zengin çevre imkanlarını sağlayan, onların bedensel,zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyici , kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.' şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Özbaba,2000).

Okul öncesi eğitim, birçok uzman tarafından pek çok defa tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelenecek olursa; şu ortak noktalar öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkökula başlayınca kadar geçen ilk çocukluk yıllarını (0-72 ay) içerir. Bu eğitim çocuğa zengin, uyarıcı çevre olmaları sağlayarak tüm gelişimini (zihinsel, bedensel, sosyal, dil, duygusal gelişim) destekler. Çocuğun kendisini, toplumun değerlerini öğrenerek sonraki eğitim yaşantılarına hazırlar. Temel eğitimin ilk basamağını teşkil eder (Çağlar, 1996).

Bu dönemin genel karakteristiği, gelişimin oldukça hızlı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Diğer yaşam dönemleri ile karşılaştırıldığında gelişimin farklı yönlerinin birbirleri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir.

Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Ancak bu dönem yalnızca gençlik ve olgunluğa hazırlık olarak değil, kendi başına da önemlidir. Çocukluk sadece yaşamın yetişkinliğe hazırlayan bir dönemi olarak değil, kendi başına önemli bir dönem olarak algılanmalıdır. Bu bakış açısı ile eğitim, sadece gelecek için bir hazırlık olmaktan öte şimdiki zaman için de gerçekleştirilen bir süreçtir. Zira yaşamın her döneminde yerine getirilmesi gereken görev ve sorumluluklar vardır. İnsan hayatının her döneminin olduğu kadar okul öncesi dönemin de en iyi şekilde ve uygun yaşantılarla geçirilmesi son derece önemlidir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi, yetişkinin ona verebileceği imkanların zenginliğine bağlıdır (Okuy, 2004).

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Çocuğun yaşamının ilk beş yılındaki eğitimine de en az beslenmesi ve sağlığı kadar önem verilmeye başlanması, 20. yüzyıla uygar toplumlarının eğitimsel açıdan en belirgin özelliklerinden biri olarak kabul edilebilir. Doğumu izleyen ilk yılların insanın gelişmesi ve eğitimindeki öneminin anlaşılması, eilenin görev ve sorumluluklarını da arttırmıştır. Çocuğun okul öncesi dönemdeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkanlarla artık yalnız başına eilenin başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. İşte okul öncesi eğitim

kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan, yol gösteren temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedirler (Oktaç, 2004).

Bugün çeşitli ülkelerde geçen yüzyıldan beri işlev görmeye başlayan okul öncesi eğitim kurumları giderek gelişmekte; çocuğun güvenli bir ortamda tüm gelişim alanlarının desteklendiği kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler.

2.1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitiminin Temel Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaçları, Milli Eğitim'in genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle özetlenebilir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar),
- Her fırsattan faydalanarak milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığın gelişmesine yardımcı olmak (eğitici ve toplumsal amaçlar),
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar),
- Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak (eğitici amaçlar),
- Çocuğun beşlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak(gelişimsel ve eğitici amaçlar) (Akt. Özbaba,2000).

2.1.3. Dünyada ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim

Gelişmiş ülkelerin pek çoğunda okul öncesi eğitime büyük önem verilmektedir.Çünkü bu ülkelerde çocuk psikolojisi üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda 0-6 yaş döneminin kişilik hayatının geleceğini belirlemedeki etkisi fikri giderek daha fazla kabul görmekte, bu yüzden de özel-resmî kişi ve kurumlar bu alanla ilgili yatırımlar geliştirerek, araştırma ve uygulamalara daha fazla kaynak ayırmaktadır. Bu ülkelerde sorun, artık sadece çağ nüfusunun okul öncesi eğitimden yararlanması değil, ama çocuklara daha kaliteli eğitim verilmesi konusudur (Akt. Özbaba,2000).

Pek çok ülkede zorunlu eğitimin dışında olmakla birlikte resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilen okul öncesi eğitim finansman açısından da büyük bir çeşitlilik içindedir. Devlet, gönüllü kuruluşlar, yardım kurumları, kilise, resmi ve özel kuruluşlar, kişiler bu alanda yatırım yapmaktadır. Ülkeler arasında bazı farklılıklar olsa da , genellikle Eğitim, Sağlık ve Sosyal yardım bakanlıkları ile yerinden yönetimin uygulandığı illelerde belediyeler ve temel eğitim organizasyonları okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasından ve çalışmalarına denetlenmesinden sorumludur.

Okul öncesi eğitimin ülkemizdeki durumuna bakıldığında, yüzyılın başında kurumsal okul öncesi eğitimin ortaya çıkış nedenlerinin özellikle kadın çalışması ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Günümüzde bu gerekece devam etmekle birlikte özellikle büyük şehir yaşamında çocukların duralar oyun mekanları, ailelerin çocuğun erken eğitimi konusunda giderek bilinçlenmeleri, annenin çalışmasına bağlı olmaksızın okul öncesi kurumlarına talebi arttırmıştır (Oktay, 2004).

Gelişmekte olan ülkemizde sanayileşmenin paralelinde, yaşam koşulları kadının çalışmasını zorunlu kılmuş, bu da okul öncesi eğitimin önemini bir kat daha arttırmıştır (Yavuzer, 1997).

Türkiye’de okul öncesi eğitim çalışmalarının daha koordineli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve bu alanda giderek artan ihtiyaca cevap verebilmesi için 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

Oktay (1999)’ın bildirdiğine göre Türkiye’de erken çocukluk eğitimi benzerleriyle hemen hemen aynı gelişme sürecini göstermiştir. Bugün Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun ilgili organlarıca denetlenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anaokulları, kız meslek liseleri bünyesinde uygulama anaokulları ve uygulama

ansurflardır. Sosyal hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Bütün bunlara çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile işyerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları bezerci kurumlar da eklenebilir (Oktay, 2004).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çocuğun Gelişimine Etkisi

Çocuğun aile çevresindeki koşullar ne denli iyi ve elverişli olursa olsun, yapılarıyla birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde eğitim alması daha olumlu sonuçlar vermektedir (Yavuzer, 1997).

21. yüzyılda insan hakları içinde çocuk haklarının ön plana çıkacağı düşünülmektedir. 21. yüzyıl insanını yetiştirirken topluma mal olmuş, kabul gören olumlu insani davranışlar, kültürün yüksek değerleri, estetik üzerinde durulması gereken en önemli konular gibi görülmektedir. Anne, baba ve öğretmenlerin insanı yetiştirmede hala en önemli yere sahip oldukları ve gelecekte de bu önemi sürdürecekleri söylenebilir (Oktay, 2004).

Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimin önemi artık hemen hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu dönem araştırmacılar tarafından çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar daha hızlı ve daha başarılı bir gelişim gösterirler. Bu nedenle okul öncesi eğitimin türü ve kalitesi önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları; kurum hizmeti verirken, okul aile işbirliği yoluyla, dolaylı olarak aileleri de etkilemektedir (Aral, Kandır, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumları, ailenin sınırlı olanakları zenginleştiren, çocuklara tüm gelişim alanlarının desteklenebileceği yeterli bir ortam sunan, eğitsel ve sosyal bir çevredir. İnsan ilişkilerinin inceliklerini, topluma sosyal değerleri ve istekleri doğrultusunda öğretici bu çevre, çocuklarda, okul yaşamının beklentilerine uygun davranışları geliştirme açısından da büyük önem taşır (Oğuzkan, Oral, 1997).

Araştırmalar göstermiştir ki; okul öncesi kurumlara devam etmek çocuğun kişiliğinde köklü değişimler yapmamaktadır.Sonuçlar çok kesin olmamakla birlikte iyi bir okul öncesi eğitiminin sosyal becerileri geliştirdiği, hatta bazı durumlarda bu etkinin birkaç yıl sonra bile ayırt edici bir nitelik olarak gözlenebileceği anlaşılmaktadır. Eğer çocuğun ev ve okul dışı ortamı gelişimini olumlu yönde uyaracak bir nitelik taşııyorsa, okul öncesi programları dil ve zihin gelişimini açık bir şekilde etkileyici olmaktadır (UNESCO,1977).

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri, kurumun genel atmosferine, sunduğu kaliteli eğitim ve yönetim, özellikle öğretmenin davranış ve tutumuna bağlı olarak elde edilme şansına sahiptir. İyi yönetilmeyen, kalitesiz bir eğitim kadrosuna sahip, sağlıklı koşullarda yürütülen okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocuğa yarar yerine zarar verebileceği unutulmamalıdır (Oğuzkan, Oral,1997).

Oğuzkan ve Oral (1997)'in aktardıklarına göre, okul öncesi dönem ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar şöyledir, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların, diğer bireylere ilgilerinin arttığı, onlarla daha etkin ve olumlu ilişkiler kurabildikleri, okul yaşamına karşı olumlu tavır geliştirdikleri, iyi alışkanlıklar edindikleridir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının zihin ve dil gelişimi üzerindeki etkileri konusunda yapılan araştırmalara göre; iyi düzenlenmiş, öğretici yaşantılarla dolu, kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumunun , çocukların zihin ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun zihin gelişimi ister evde ister okulda olsun, çevresinin uyarsız zenginliği ölçüsünde gelişecektir. Okul öncesi eğitim kurumları özellikle alt sosyo-ekonomik çevre koşullarından gelen çocukların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü, okul öncesi eğitim kurumu, aile ortamından daha uyarsız, çocukların ilgi ve öğrenme güdülerini doyurucu, sağlıklı ve dengeli bir yaşam düzeyini sağlamaktadır (Oğuzkan, Oral,1997) .

2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi

İnsanlığın geleceği yeni yetişecek kuşaklara bağlıdır. Her yeni doğan çocuğun sağlıklı olması, kendi değerini farkında olması ve bu değeri kendi yararına olduğu kadar insanların yararına da kullanabilmesi, ona sağlanacak eğitim imkanları ve verilecek eğitimin yöntem ve içeriği ile çok yakından ilgilidir. Yüzyıllar boyunca çeşitli toplumalarda belirli sınıflara verilmiş bir hak, bir ayrıcalık olarak görülen eğitim, günümüzde artık temel insan haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Ancak, sadece ulusal düzeyde değil, uluslar arası düzeydeki çabalara rağmen dünyadaki her insanın bu temel haktan gereği gibi yararlandığını söylemek bugün bile henüz mümkün değildir.

İnsanların insan onuruna yakışan koşullarda yaşamaları, uygun çalışma ve sağlık şartlarına sahip olmaları, herhangi bir şekilde sömürüye maruz kalmaksızın emeklerinin karşılığını alabilmelerini garanti altına alan ekonomik haklara sahip olabilmeleri vb. konular sürekli olarak gerçekleştirilmesi için çaba harcanan, ancak henüz tam olarak özlenen sonuçlara varılmayan konulardır.

Ülkeler arası işbirliği ve ortak değerler oluşturulmasının ve anlaşmazlıkların önlenmesini hedefleyen Birleşmiş Milletler imzaya açtığı çeşitli sözleşmelerle insanların temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almanın yollarını aramaktadır. 1948'de Birleşmiş Milletler Kurulu, bugün uluslar arası insan hak ve özgürlüklerinin sağlanmasındaki temel kaynaklardan biri olan *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*'ni kabul etmiştir. Bu bildirmede çocukların hak ve özgürlüklerine yeterince değinilmediği için çocukların özel durumları, özel koruma ihtiyaçları nedeniyle çocuklara özgü ayrı bir belgenin hazırlanması çalışmalarını başlatılmış, bu çalışmalar sonucunda 1950 yılında yeni bir çocuk hakları bildirgesinin ön taslağı hazırlanmıştır.

20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 78 ülkenin temsilcilerinin katıldığı genel oturumunda Çocuk Hakları Bildirgesi'ni oy birliği ile kabul etmiştir. Bu bildirme çocuğun fiziksel ve zihinsel bakımından olgunlaşmamış olması nedeniyle, hem doğumdan önce hem de sonra özel bakıma ve korumaya muhtaç olduğu gerekçesinden hareket ederek, insanlığın çocuğa her şeyin en iyisini vermekle yükümlü olduğu görüşünü benimsemiştir.

1959 Çocuk Hakları Bildirgesi, on temel ilke ile çocukların haklarını güvence altına almaya çalışmıştır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Belirtilen haklar hiçbir istisna olmaksızın ve ırk, renk, cinsiyet, din yada milliyet ayrımı yapılmaksızın bütün çocuklara uygulanacaktır.
2. Çocukların sağlıklı ve normal bir biçimde, özgürlük ve haysiyetleri korunarak gelişebilmelerini güvence altına almak için özel koruma, fırsatlar ve olanaklar sağlanacaktır.
3. Çocukların isim ve tabiiyet edinme hakları vardır.
4. Çocukların yeterli beslenme, barınma, eğlence ve tıbbi hizmetler de dahil olmak üzere sosyal güvenlik hakları vardır.
5. Özürlü çocuklar, özel bakım, eğitim ve tedavi hakkına sahiptirler.
6. Çocukların mümkün olan her durumda , anne ve babalarının bakımı ve sorumluluğu altında sevgiye, anlayışa ve sevgi dolu güvenli bir atmosfere sahip olma hakları vardır.
7. Parasız eğitim, eğlence ve bireysel yeteneklerini geliştirmek için eşit fırsat hakkına sahiptirler.
8. Felaketler ve afetler sırasında koruma ve kurtarma çalışmalarında öncelik hakkına sahiptirler.
9. Her türlü ihmâl, kötü muamele ve sömüröye karşı koruma hakkına sahiptirler .
10. Her türlü ırksal, dinsel veya başka bir ayrımcılığa karşı korunma ve bir barış ve evrensel kardeşlik ruhu içinde yetiştirilme hakkına sahiptirler(Oktay, 2004).

2.3. Özel Eğitim

Her bireyin her gün gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlamak ve o yaşantının bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim, insan hayatının büyük bir dönemini kapsayan önemli bir süreçtir (Batu,2000).

Uzmanlar eğitimi çeşitli tanımlarla ifade etmektedirler. Bir tanıma göre eğitim, "bireylerin toplumsal gelişimlerinin ve kişisel yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlamak için seçilmiş ve planlanmış etkinlikler sürecidir. Diğer bir tanıma göre ise, ' bireyin davranışında kendiliğinden yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişiklik meydana getirme sürecidir.' (Batu,2000).

Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. Oysa yıllarca vurgulanan normal eğitim- özel eğitim gibi, temelde iyi niyetle yapılan bir ayırımı, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, normal bireyler ve engelli bireyler diye iki kütübe ayrılmasına neden olmuş ve zihinlerde bu iki grup çok farklı yerlere oturtulmuştur (Kulaksızoğlu,2003).

Eğitimin tanımlarına bakıldığında, eğitimden beklenen, bireylerin bu önemli süreçten yararlanabilmeleridir. Ancak genel eğitimde bazı uyarlamalar yapılmadan belli bir grup bireyin eğitimden yararlanabilmesi mümkün olamamaktadır. (Batu,2000).

Özel eğitim ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Özsoy (1971)'un tanımına göre; beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimlerdeki engel ve farklı özellikleri yönünden eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerindeki ek olarak bir takım özel hizmet ve olanakları gerektiren çocuklara 'özel eğitime muhtaç çocuklar' denir. Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim ve özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar özel eğitimidir (Özsoy,1988).

Özel eğitim, bireylerin bazı özelliklerinde meydana gelen zedelenme, sapma, yetersizlikten kaynaklanan engel durumları ve onların genel eğitim hizmetlerinden yararlanmadıklarında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini kapsamaktadır (Özsoy,1988).

1996 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim hakkındaki kanun hükmünde kararnamede özel eğitim: 'özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engel ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim' şeklinde tanımlanır (Sarıoğlu,1991).

Milli Eğitim Kanunu, 2916 sayılı kanununa göre; özel eğitime muhtaç çocuklar, beden, zihin, ruh, duyu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş gurubundaki çocuklardır. Özel eğitim ise özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların engel ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitimidir.

Çağlar (1987)'ın tanımına göre; bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal özelliklerinde özel oranda ve sürekli olarak işlev (fonksiyon) kaybı veya bozukluğu sonucu normal yaşamın gereklerine uyumama durumuna engel denir (Özsoy,1988).

Engel , bedenin belli bir bölümünün ya da organının işlevlerini yeterince yerine getirememesi durumudur. Engelle bağlı olarak kişi, çoğu kişinin duyduğu gibi duyanmayabilir, göremeyebilir, öğrenemeyebilir. Bu sınırlılıklar, bireyin toplumsal yaşamını sınırladığı zaman, birey engellenmiş olur (Akçamete,1998).

Tanımlarda da yer aldığı gibi, özel eğitime muhtaç ya da başka bir deyişle özel gereksinimli bireylerin bulunduğu ortamlar söz konusudur. Özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılan grubun içine farklı engel gruplarından bireyler dahil edilmektedir.Howard (1996) özel gereksinimli bireyleri; zihinsel engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar, iletişim bozukluğu olanlar,

işitme engelli veya az işitenler, görme engelli yada az görenler, fiziksel ve sağlık bozukluğu olanlar, ileri derecede engelli bireyler, üstün yetenekliler olarak gruplandırılmaktadır (Batu,2000).

2.3.1. Özel Eğitimin Tarihsel

a) Büyük dinlerin öncesine dayanan dönem: Tek tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkmasına kadar geçen çok uzun bir dönemde normal insanlardan farklı doğan bebekler veya normal gelişim göstermeyen çocuklar ya öldürülmüş ya da kaderine terk edilmiştir.

b) Büyük dinlerin yayıldığı dönem: Hıristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkması ve yayılması ile birlikte farklı özellikler taşıyan, engelli bireylere acınarak yaklaşmış ve bu bireyler korumaya alınmıştır. Bu yaklaşımın arkasında daha çok sevap kazanmak veya günah işlememek duygusu yatmaktadır.

c) Enstitüleşmeler dönemi: 18. ve 19. yüzyıllarda özel eğitim kavramının oluşmaya başladığı söylenebilir. Çeşitli bireysel çalışmalar özel eğitim ve engelliler için önemli başlangıçlardır. Aşağıda bu çalışmalara bazı örnekler verilmiştir:

Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838): Bir Fransız olan Itard'ın zihinsel engelli çocuklarla ilk bireysel çalışmayı başlattığı söylenmektedir. Kendisi, ormanda bulunan 12 yaşında, Victor ismi verilen zihinsel engelli bir çocuğu eğitmeye çalışmıştır.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851): Sağırılar için ilk defa parmak alfabesini geliştirmiştir.

Louis Braille (1809-1852): Kendisi de kör bir Fransız olan Braille kör olan insanların kullanabilecekleri, kabartılmış altı nokta esasına dayanan bir alfabe geliştirmiştir. Braille sistemi kısaca dokunarak okuma sistemidir.

Alfred Binet (1857-1911): Yine bir Fransız olan Binet zekânın ölçülebileceğini savunarak ilk defa zekâ testi hazırlamıştır. Fransa'daki ilköğretim okullarında başarısız olan öğrencileri seçmek ve bunları başka okullara yerleştirmek için kurulan komisyonun başına getirilmiş ve yardımcısı Dr. Theodor Simon ile birlikte ilk testi hazırlamıştır.

Maria Montessori (1870-1952): Bir İtalyan doktor olan Montessori, eğitimcilerin çok iyi bildikleri yapılandırılmış eğitim materyallerini ilk defa zihinsel engelli çocukların eğitimi için geliştirmiş ve kullanmıştır. Bu materyaller beş duyuya hitap etmektedir ve çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlamak amacıyla aşama aşama gelişen bir düzen içerisinde onlara sunulmaktadır.

Sigmund Freud (1856-1939): Avusturyalı olan Freud, duygusal problemleri olan çocuklara psikanaliz yöntemiyle yaklaşmaya çalışmıştır.

Bireysel çalışmalara paralel olarak bu dönemde özel eğitim veren bazı okulların açılışı görülmektedir. Bu okullar daha çok yataklı ve şehirlerin dışında toplulardan izole edilmiş okullardır. Aşağıda bu tür okullarla ilgili bazı ilk örneklerden bahsedilmiştir:

1755 İlk defa Fransa'da sağırılar için bir okul açılmıştır.

1784 Fransa'da körler için bir okul açılmıştır.

1817 ABD'de sağırılar için ilk defa bir okul açılmıştır.

1829 ABD'de körler için bir okul açılmıştır.

1860 ABD'de zihinsel engelliler için okullar açılmıştır.

d) Kaynaştırma (entegrasyon) ve normalizasyonu temel alan dönem: Kaynaştırma; kısaca, Özel eğitime gereksinim duyan engelli bireylerle engelli olmayan bireylerin bir arada eğitim görmesi olarak açıklanabilir.

• İlk kaynaştırma çalışmaları: İlk çalışmaların bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir. Bazı örnekler şunlardır:

1869 ABD'de bir devlet okulunda sağırılar için özel sınıf açılmıştır.

1889 İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde sağırılar okulu ve körler için sınıf açılmıştır.

1896 ABD'de bir devlet okulunda zihinsel engelliler için özel sınıf açılmıştır.

1899 ABD'de bir devlet okulunda körler için bir sınıf açılmıştır.

- **Bugünkü kaynaştırma çalışmaları:** 1960'lerden sonra özel eğitime gerek duyanları bir araya getirerek eğitime görüşü ağırlık kazanmıştır.
- **Normalizasyon ve yatılı özel eğitime kurumlarından vazgeçme:** Bugünkü kaynaştırma anlayışıyla birlikte engelli bireyler için, sosyal yaşam ve öğrenme çevresini mümkün olduğunca bireylerin normal hayat koşullarına ulaşacakları bir çevre hâline getirme (normalizasyon), eğitimin önemli bir hedefi olmuştur. Bu görüşle birlikte özel eğitim gereksinimi olan bireylere yatılı Özel eğitim kurumlarında eğitim verme anlayışından ise mümkün olduğunca uzaklaşmaktadır.

Yapılan çalışmalarda bireylerin eksik veya yetersiz olan özellikleri yüzünden belli sınıflara ayrılmasının aslında bireylerin etiketlenmesi anlamına geldiği bulunmuştur. Bunun yerine yapılması gereken bu eksikliklerin gerektirdiği eğitsel önlemleri almaktır. Bu önlemlerden birisi de engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almalarını, sosyalleştirilmelerini, topluma uyum sürecini hızlandırarak davranışsal ve akademik gelişimlerini arttırmak amacıyla kaynaştırmaaktır (Kuz,2001).

2.3.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, başarıya ulaşabilmesi bazı ilkelerin bilinmesi ve dikkate alınmasına bağlıdır. Bu ilkelerden belli başlıları şunlardır (Özsoy,1988):

1. Her çocuğun eğitim hakkı vardır. Çocukları hiçbir ayırım yapmaksızın, onları çocuk olarak kabul etmek ve eğitim haklarını teslim etmek gerekir. Engelinden ötürü onlara eğitim hizmeti vermemek onların eğitim haklarını çiğnemek demektir.
2. Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Farklı olan, engelli çocuğun ihtiyacına uygun gelecek yöntem ve amaçlar olacaktır.

3. Özel eğitime muhtaç her çocuk, engel ve türüne, derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
4. Özel eğitimde bireysellik esastır. Bu, aslında genel eğitim için de geçerlidir. Bireysel ayrıntıları dikkate almayan eğitim uygulamalarının başarılı olma şansı yok denecek kadar azdır.
5. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların normal akranları ile eğitilmesi esastır. Mümkün olduğu kadar engelli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukları bir arada eğitmenin yolları aranmalıdır. Bir arada eğitim yoluyla engelli çocuk normal gelişim gösteren arkadaşıyla, normal gelişim gösteren çocuk engelli arkadaşıyla bir arada yaşamayı öğrenir.
6. Özel eğitimde erkenlik esastır. Bireyin engelinin erken farkına varılması, tanınması erken konulması ve eğitime erken başlaması bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyen önemli hususlardan biri olmaktadır.
7. Özel eğitimde hizmeti ayağa götürmek esastır. Özel eğitime ilişkin hizmetleri olabildiğince bireyin ayağına götürmek gerekmektedir.
8. Özel eğitimde süreklilik esastır. Birey ister doğuştan ister sonradan engelli hale gelsin, onun eğitim gereksinimi süreklilik gösterebilir.
9. Özel eğitimde değerlendirme sürecine diğer çocuklara oranla daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişiminin, belirli aralıklarda bilimsel yollarla tekrar gözden geçirilmesi ve incelenmesi önerilmektedir. Değerlendirme sonucuna göre yeni eğitimsel kararların alınması ve buna göre eğitime yön verilmesi gerekebilir.
10. Özel eğitim gerektiren çocukların bütünsel gelişimleri temel ilke olmalıdır. Özellikle bilişsel gelişimi, bedensel gelişimi dikkate alan ve duygusal- sosyal gelişimi göz ardı eden bir eğitim anlayışı çocuğun toplumda sağlıklı kişilikte bir birey olması

ncısından bir olumsuzluk yaratabilir. Oysa eğitimden beklenen, mutlu, sağlıklı ilişkiler kurma , kendi kendine yeten, özgüveni yüksek, bağımsız bireyler yetiştirmesidir.

11. Eğitim sürecine mutlaka aile de katılmalıdır. Ailemin katılmadığı hiçbir eğitimden tam başarı sağlanamaz.

12. Özel eğitimde süreklilik önemlidir. Eğitimdeki kesintiler beklenen gelişmeyi sağlamayacağı gibi, gerilemelere de neden olabilir. Çocuğun eğitimine gerekiyorsa hayat boyu devam edilmelidir. Burada kastedilen sadece okulda verilen eğitim değildir. Gerektiğinde evde de eğitim verilebilmelidir. Birsey okul sonrası yaşantısı süresinde uzmanlardan gerekli desteği ve yardımı almalıdır. Örneğin iş hayatında, evlilik hayatında çevresinde danyabileceği kişiler olmalıdır.

13. Eğitim ileride bireyin işine yarayacak ve onu üretici kılacak hedefler taşınmalıdır. Özel eğitim aile ve devlet için oldukça masraflı bir eğitimidir. Birey bir meslek sahibi olduktan sonra hem bu harcamaların geri dönmesi, hem de aile ve birey için manevi bir haz söz konusudur. Bu nedenle bireyler ileride yeteneklerine göre çalışabilecekleri işleri öğrenmelidirler. Örneğin, zihinsel engelli çocuklar için daha çok iş okulları açılması gibi (Akt. Kulakszoğlu,2003).

2.3.3. Özel Eğitimde Gereksinimi Olan Çocukların Eğitim Modelleri

19.yüzyıl boyunca ve 20.yüzyılın yarısına kadar özel eğitimin engelliler için geliştirilmiş özel eğitim ortamlarında verilmesi gerektiğine inanılmıştır. Bu dönemlerde bir çocuğun özel yardama gereksinim duyması demek, bu çocuğun normal okul programından ayrı eğitime alınması anlamına gelmiştir.

Bu eğitim ortamları engelli bireylerin eğitimi için oluşturulmuş ve bu çocukların diğer çocuklardan farklı olan yönlerini gidermek ve onlardan ayrı tutmak için güvenli ortamlarda yapılandırılmış olan özel tedavi maksatlı yerlerdir.

Zaman içinde bu eğitim ortamlarının çeşitli olumsuz yönleri görülmeye başlanmıştır. Bu ise engelli ebeveynlerini ve eğitimcileri, engelli çocukların eğitim alabileceği alternatif ortamlar arayışına itmiştir (Akt. Kuz,2001).

Bu arayışlarla birlikte insan hakları, demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleri, ayrılaştırılmış özel eğitimden, engelli bireyin, normal eğitim sınıflarında okunlarıyla birlikte eğitim alması esasına dayanan kaynaştırma eğitimine doğru bir geçişin başlamasına neden olmuştur. Bununla birlikte kaynaştırmanın uygulamaya konulmasında asıl etken, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ve demokratik eğitim anlayışının daha geniş bir şekilde uygulanmaya başlanmış olmasıdır (Gottlieb ve arkadaşları, 1983).

Engel tiplerine , engel derecesine bağlı olarak farklı özel eğitim modellerinden yararlanabilen engelli çocuklar için eğitimin hedefi, çocuğa gereksinimleri doğrultusunda eğitim vererek üretken bir birey olmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşabilmek amacıyla, değişik özel eğitim modelleri geliştirilmiştir. Özel eğitim modelleri, engelli çocuğun normal eğitim kurumlarında normal yaşlılarıyla birlikte eğitim görmesinden, yatılı kurumlarda yoğun bakım ağırlıklı olarak yaşamasına kadar farklı eğitim hizmetlerine içermektedir (Sucuoğlu,1991).

Engelli çocuklar için hazırlanacak eğitim programının temel ilkeleri, bütün çocuklar için eğitim programlarının temel ilkelerinden değişik değildir, çocuklara yeteneklerini geliştirmeleri için elden geldiği kadar yardım etmek, çocukların bütün kaynaklarını kullanmak, becerilerini ve tutumlarını geliştirmek ve böylece onların , hem kendilerini sağlıklı bir biçimde algılamalarını hem de topluma verimli bir üye olarak katılmalarını sağlamaktır(Jersild,1979).

Küçük yaşlardan itibaren kurumlarda eğitilen çocuklara, özbakım becerilerinden dürtü kontrolü ve davranış biçimlendirilmesine, dâru eğitiminden kavram oluşturma ve okul öncesi eğitime ve giderek temel okul eğitimine varan özel eğitim programları uygulanmaktadır. Eğitim gerçek anlamında, bireyin bütünsel gelişimini sağlamaya yönelik bir araçtır. Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, dil ve sosyal gelişimleri

birbirleri ile sürekli etkileşim içinde olan , aynı bütünlükte birbirini tamamlayan parçalardır.Bunların birinin ihmali diğerlerinin gelişimlerini de etkiler (Sayman,1995).

Engelli çocukların eğitiminde iki temel model uygulanmaktadır :

a) ayrı yerde eğitim, ayrıştırma (segregation): Bu görüşe göre engelli çocuklar normal yaşlılarından ayrı özel okullarda ve bakım yerlerinde bakılıp yetiştirilmelidir. Bu görüş ilk uygulamaların temel dayanağı olmuştur. Ancak, ayrı eğitim kurumlarında , öğretim ve bakım yapılmasa görüşü 20.yüzyıl başlarına doğru etkisini kaybetmiş, bugün ise başka bir çare yoksa ve zorunlu durumlarda başvurulacak bir yöntem haline gelmiştir.

İngalls(1978)'n göre ayrı özel sınıfların , bütünleştirme yöntemine oranla, inkar edilemeyecek bazı üstünlükleri bulunmaktadır:

- Engelli çocuk, normal sınıfa gidecek olursa her yıl biraz daha geri gidecek ve sonunda sınıfa ulaşamayacak bir yere gelecektir.
- Engelli çocuk kendi düzeyine uygun eğitim programları ve yöntemleriyle ,özel öğretmenlerce eğitilmeye çalışılacaktır.
- Normal sınıflardaki eğitimin kalitesi, engelli çocukların uzaklaştırılmasıyla daha da artırılabilir.
- Engelli çocuklar normal sınıflarda sosyal açıdan normal gelişim gösteren yaşları tarafından reddedilme eğilimindedir. Bu reddedilme onlarda zedelemeye yaratacaktır.

b) bütünleştirilmiş eğitim, bütünleştirme (integration) veya kaynaştırma (mainstreaming) : Kaynaştırma temelde, eğitimde fırsat eşitliği felsefesini esas almaktadır. Kaynaştırma , engelli öğrencinin kendisi için en az kısıtlayıcı olacak ortamda eğitsel ve özel gereksinimlerinin giderilmesinin yanı sıra yaşlılarıyla benzer sosyal gelişimini sağlanmayı temel alan bir uygulamadır (Akt.Tıraş,2000).

Desent'e göre, özel yani ayrılaştırılmış eğitim veren okulların var olmaya hakları yoktur. Özel eğitimin en büyük amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin mülkiyetle olabildiği kadar normal bir yaşam sürdürebilmeleridir. Bunu sağlayacak en temel giriş ve ilk adım ise normalizasyondur: sağlayacak olan kaynaştırma programlarıdır (Atay, 1995).

2.3.4. Özel Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli bireylerin toplumun birer parçası olarak yaşayabilmeleri, büyük ölçüde aldıkları eğitimle ilişkilidir. Özel gereksinimli bireylere eğitim veren kurumlar engel gruplarının özelliklerine bağlı olarak, kendi içlerinde farklılık göstermekle birlikte, eğitim hizmetlerinin sağlandığı okullar genel olarak benzermektedir. Aşağıda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanan okul türleri sıralanmaktadır:

a. Ayrı özel eğitim okulları : KHK/573' te yer alan 18.maddede; 'Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için engel ve özelliklerine uygun güncellel ve yatılı özel eğitim okulu açılır.' kararı yer almaktadır. Ayrı özel eğitim okullarına örnek olarak, meslek okulu ve meslek eğitim merkezleri, işitme engelliler okulları verilebilir.

b. Normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları : Normal ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilebileceği özel sınıflar bulunmaktadır. Bu konuda KHK/573' teki 20. maddede; 'Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için engel ve özelliklerine göre, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim sınıfları açılır.' kararı yer almaktadır.

c. Normal eğitim okullarındaki normal sınıflar : Bu yerleştirme biçimi 'kaynaştırma' olarak da adlandırılmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir engel grubundaki öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak normal sınıf içinde eğitim görmesi söz konusudur (Batu, 2000).

2.3.5. Dnyayada ve Türkiye’de zel Eğitim

1755 yılında ilk defa Fransa ‘da sağırlar için bir okul aılımsa, batı ülkelerinde kaynaştırma ile ilgili uygulamalar ise 1950’lerde başlamıştır. 1950 ile 1980 yılları arasındaki çalışmalar özel sınıf ve kaynak oda uygulamalarının karşılaştırıldığı, avantaj ve dezavantajlarının incelendiği ve bu eğitim ortamlarından farklı Őekillerde nasıl faydalanılabileceğinin araştırıldığı bir dönem olmuştur. Bu alışmalar sonucunda, sadece özel sınıflarda yürütülen uygulamalardan çok düşük başarılar elde edilebildiği saptanmıştır. Bu dönem sonunda (1980’lere gelindiğinde) ise, zrl çocukların normal çocukların eğitim aldıkları ortamlardan en fazla yarar nasıl elde edebilecekleri üzerinde yoğunlaşılmıştır (Smith,1994).

Sucuoğlu (1991)’nın aktardığına göre, Amerika Birleşik Devletleri’nde engelli çocukların 2/3’ normal yaşlılarıyla normal eğitim kurumlarında, 1/3’ özel sınıflarda , okul ağı çocuklarının 1/20’si ise özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar.

İngiltere’deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği, özel eğitim alacak çocukların önemli bir bölümünden eğitimlerinin normal eğitim ortamlarında yapılmasının sağlanması olmasdır. Tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının, tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olamayacağı görüşü benimsenmektedir. İngiltere’de de kaynaştırma uygulaması çok yaygın olarak uygulanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler zorunlu kalınmadığı durumlarda, kaynaştırma dışında bir eğitsel düzenleme kapsamına alınmamaktadırlar (Batu,2000).

Türkiye’de zel Eğitim

Türkiye’de özel eğitim, özellikle de zihinsel engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, kaynaştırma son yıllarda en sık kullanılan kavramlardan biri olmuştur. Kaynaştırmanın , A.B.D’nde 1975 yılında kabul edilen P.L.94-142 Tüm engelliler için Eğitim Yasası’nın yrrlge giren 2916 sayılı zel Eğitime Muhtaç ocuklar Kanunu ile Türkiye ‘de yasal olarak benimsendiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 09.02.2004 tarihli genelgesinde; Anayasada yer alan, "...Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır." hükmü uyarınca; Kanun'un 7. maddesinde eğitim hakkı ve 8. maddesinde de eğitimde fırsat ve imkân eşitliği başlığı altında, "özel eğitim ... alır." hükmü yerini almıştır.

Kanun'un 6. maddesinde; özel eğitim gerektiren bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir. Aynı Kanun; mülki sınırları, ilköğretim müfettişlerini ve zabıta teşkilatını zorunlu öğrenim çağındaki çocukların ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla yükümlü kılmış, veli yahut vasi veya aile başkanlarını ve okul idarelerini yardımla ve her türlü tedbiri almakla görevlendirmiştir.

Kanun'un yürürlüğe girmesiyle, özel eğitim gerektiren bireylerin de zorunlu eğitimleri kesintisiz sekiz yıl olmuştur.

Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha önceden özel eğitim okulu ağırlıklı olan bu yapılarımıza çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararname'nin 24. maddesi; resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü olduklarını hükme bağlamıştır.

Engelli çocukların psikolojik yönden sağlıklı bir biçimde gelişmeleri için toplumun diğer bireylerinin sahip olduğu normal yaşam deneyimlerine sahip olmaları gerektiği, bu deneyimlerin de ancak bu çocukların akranları ile bir arada olmaları yoluyla kazanılacağı belirtilmiştir.

Yönetmeliğin 24. maddesine 37-72 ay arasındaki özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitimlerinin zorunlu olduğu, kaynaştırma eğitimi uygulamaları temelinde dayalı olarak destek eğitim planları çerçevesinde sürdürüleceği açıklanmıştır.

Engelli bireylere yönelik olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi ve eğitsel ortamın hazırlanması amacıyla; okulda görev yapan yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelerin, engelli öğrencilerin ailelerine, kurumdaki diğer personele yönelik, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla mahallinde kurs/seminer vb. çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir.

2.3.6. Yayınlık ve Sınıflandırma

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin toplumdaki dağılımlarının, toplumların gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak %8-14 arasında değişen bir oranda görüldüğü söylenebilir. Ülkemiz için bu oran %12-14 olarak düşünülmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların ilköğretimdeki okullaşma oranı ise %3 civarındadır (Akt. Kulaksızoğlu, 2003).

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar çoğu kez ortak bazı özelliklerine , bazen eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırılmaktadır. Ancak uygulamada herkes tarafından kabul edilebilecek bir sınıflama bulunmamaktadır (Özooy ve ark.1996).

Sınıflandırma konusunda yakın zamana kadar görme engelliler, işitme engelliler, ortopedik engelliler, strengelen hastalığı olanlar, nörolojik engelliler, zihinsel engelliler, üstün zeka ve yeteneği olanlar, iletişim ve konuşma bozukluğu olanlar, özel (akademik) öğrenme güçlüğü gösterenler, davranış bozukluğu ve uyum güçlüğü gösterenler, örelenmiş (istismar edilmiş) çocuklar, birkaç engeli bir arada olanlar gibi özel eğitim gruplarından bahsedilmekteydi. Oysa bugün için özel eğitimle ilgilenen kişilerin sınıflandırma konusundaki görüşleri daha farklıdır. Uzmanlar, çocukları sınıflandırma mantığı içerisinde bir gruba yerleştirmenin çocuğu etiketlemek anlamına geleceğini ve bunun gereksiz olduğunu vurgulamaktadırlar. Belli bir gruba koymak sadece çocuğun yetersiz olduğu konulara dikkat çeker.

Bugün daha sıklıkla benimsenen yaklaşım, sınıflandırma yerine özel gereksinim tiplerinden bahsetmek şeklinde olmaktadır(Akt. Kulaksızoğlu, 2003).

2.4. Kaynaştırma Eğitimi

Her bir sınıf kapısının arkasında farklı bir dünya vardır. Tipik bir sınıfta öğrenciler değişik yeteneklere sahiplerdir. Bu nedenle öğrenciler farklı derslerde farklı performanslar gösterirler. Bazı öğrenciler kolay öğrenir, bazıları zor; bazıları uysaktır, bazıları şımarık ve yaramaz; bazıları dışa döndüktür, bazıları çekingen; bazı öğrenciler sözel derslerde başarılı iken, bazıları sayısal derslerde daha başarılı olur .Diğer bir deyişle, öğrencileri performansları değişik durum ve zamanlarda farklılık gösterebilir. Bir sınıfa özel gereksinimli çocukların katılmasıyla, sınıftaki bireysel farklılıklar artar (Örssoy ve arkadaşları ,1992).

Zaman içinde insan hakları ve demokrasi alanında yaşanan gelişmelerle eğitimde fırsat eşitliği görüşü benimsenmiş ve bunun bir sonucu olarak özel eğitimde ayrılaştırılmış eğitim ortamlarından, engelli bireylerin normal gelişen gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma uygulamasına bir geçiş yaşanmıştır.

Özel gereksinimi olan bireyler, eğitimlerinin hangi basamağında olurlarsa olsunlar kendilerini en az kısıtlayan bir çevrede eğitim alma temel hakkına sahiptirler. Bireyin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortam, o birey için en az kısıtlayıcı çevreyi ifade etmektedir. En az kısıtlayıcı çevre ise anlamını en iyi şekilde koşulları iyi düzenlenmiş kaynaştırma eğitimi ortamında bulmaktadır (Dönmez, Avcı,1999).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir çok tanımlama vardır:

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; özel gereksinimi olan bireylerin, gereksinimlerin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların bulunduğu olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak da tanımlanabilir (Dönmez, Avcı,1999).

Kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamadır(Akt.Batu 2000).

Kaynaştırma eğitimi, birlikte yaşama ve öğrenmenin, bir çok kişiye yarar sağlayacak en iyi yol olduğunu kabul eder (Villa ve arkadaşları,1995).

Batu (2000)'ya göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam yada yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan eğitim sınıflarında eğitim görmesidir. Tanımı bu şekilde yapılmasının nedenini ise, kaynaştırmanın öğrencinin yerleştirilme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olması şeklinde açıklamıştır.

Kaynaştırma eğitimi;engelli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birikteliklerinin sağlanmasıdır.

Kaynaştırma bir tanımda, engelli çocukların özel eğitim öğretmenlerinin desteğinde verilen yardım doğrultusunda, normal eğitim sınıflarında eğitim şeklinde geçmektedir (Lewis ve Doerlag, 1987).

Kaynaştırma;normal eğitim ve özel eğitim personelinin sorumluluğunda düzenlenmiş eğitim programı ve program sürecinde bireysel destekleme ile birlikte normal çocuklarla engelli çocukların belli zamanlarda eğitimsel ve sosyal bileşimidir(Akt. Karamanlı, 1998).

Kaynaştırma; engelli çocuğun toplumdaki koparılmadan, kendi akranları arasında, onlarla etkileşime girebilmesine ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerisini kazanmasına olanak sağlayan, uygun eğitim tekniklerinin kullanıldığı ve normalleşme temelleri üzerine oturan bir eğitimidir(Jenkinson, 1997).

Madde 4- (Değişik: 18.12.2004/25674 RG) d) Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri

esasma dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını kapsar.(Akt. Kuz 2001)

Kaynaştırma eğitimi, özellikleri uygun olan engelli öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamını sunan bir eğitim programıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda ailesiyle, akranlarıyla bir arada bulunmasıdır(Kısaali-İftar,1997). Bu kısıtlayıcı ortamlar en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcıya doğru şöyle sıralanabilir:

- Tam zamanlı kaynaştırma
- Yarı zamanlı kaynaştırma
- Yarı zamanlı özel sınıf
- Tam zamanlı özel sınıf
- Yatılı özel (ayrıştırılmış) eğitim okulu (Akt. Kuz,2001)

2.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Gerekeçleri

Kaynaştırma eğitimini savunanlar bu uygulamanın çeşitli nedenlerle gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bunlar:

Kararlı Haklar: Kararlı haklardan dolayı engelli bir çocuk, akranlarının sahip olduğu şartlarda en az kısıtlayıcı ortam içinde eğitim görme hakkına sahiptir.

Yatandaşlık Hakkı: Ayrıştırma ve ayrıştırılmış ortamlarda verilen özel eğitim eşitliğe aykırıdır.Var olan haklar herkes için geçerli olmalıdır. Belirli bir eğitim programına kabul edilme, bireyin belirli bir engelle sahip olmamasına bağlı olmamalıdır. Engelli çocuklar etraflarındaki arkadaşları, komşuları ve kardeşleri gibi aynı okula gitme hakkına sahip olmalıdırlar.

Ebeveyn Hakları: Ebeveynler çocuklarıyla ilgili en fazla sorumluluk taşıyan ve aynı şekilde özel eğitim ekibinin bir üyesidir. Dolayısıyla ebeveynler kendi çocukları hakkında en bilgili kişiler olarak çocuklarının başarılı olmaları için gerekli olan destek ve servisleri de içeren en az kısıtlayıcı eğitim ortamını isteme hakkına sahiptirler.

Ahlaki Haklar: Engelli çocuklar diğer çocuklar için geçerli olan nedenlerden dolayı istedikleri eğitim ortamını seçebilirler. Kaynaştırma, istenilmeyen durumlardan kaçınma, sosyalleşme ve arkadaşlık geliştirme fırsatını en fazla verebilecek olan bir eğitim uygulamasıdır.

Etik Haklar: Her çocuk ait olma ve değerli olma duygularını yaşamalıdır. Bu çocuklar bu duyguları kaynaştırma ortamında daha fazla yaşayabileceklerdir. Bu ortamdaki engelli çocuklar sınıflarında hayatın içindeki zıtlıkları, farklılıkları ve bu farklılıkların ve zıtlıkların kabulünü temsil eder(Akt. Kuz 2001).

Eğitimsel Haklar: Bu eğitim sürecine dahil olan engelli bir çocuk için en faydalı eğitim programı kaynaştırma uygulamasıdır.(Akt. Karamanlı, 1998)

İnsanlarla ilişki kurma, doğumla başlar ve bütün yaşamımız boyunca gelişerek devam eder. Çocuk ilk sosyal ilişkileri ailede öğrenir. Bu ilişki daha sonra oyun çevresi ve okul çevresi ile gelişip biçimlenir. Sınırlı bir çevrede büyüyen engelli çocukların sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle normal çocuklara göre kişiliklerinde düzensizlik ve uyumsuzluk ortaya çıkabilmektedir. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle aile bireyleri, özellikle de kardeş ilişkilerinde yalnız kalabilirler. Anne ve babanın aşırı koruyucu tutumu sonunda engelli çocukta bağımlılık geliştirerek olumlu benlik kavramının gelişimi engellenebilir. Bu ise engelli çocuğun hem engelli , hem de normal bireylerle iletişim kurmasını daha çok zorlaştırarak toplum dışında bırakabilen bir birey olarak yetişmesine neden olur ve kısır döngü içinde kalabilir.

Çocuğun iletişim kurduğu çevre, çocuğun sözel davranışları kazanmasında da önemli rol oynar. Özellikle dil ile ilgili becerilerin kazanılmasında engelli çocukların normal yaşlıları ile bir arada bulunmaları etkili olmaktadır. Normal bir okula izale eğitim gören engelli çocuklar, sürekli kendileri gibi engelli yaşlılarıyla bir arada bulunacakları için, sözlü olarak öğrenecekleri hiçbir şey olmayacaktır.

Son yıllarda engelli çocukların normal yaşlılarıyla normal okullarda bir arada eğitime alınmaları, eğitimsel bir olay olarak ilgi çekmektedir. Bu sistemin diğer bir kolaylığı da çocuğun normal bir okula tara gün hâline hazırlanmaya hazır olmasını kolaylaştırmaktır. Engelli

çocuğun normal bir okulda tam gün bulunmaya hazır olmasını kolaylaştırır. Engelli çocukların normal okullarda entegre eğitime alınmaları onların toplum içinde bir birey olarak yaşamlarını kısmen kolaylaştırır. Diğer yandan engelli çocuğun okuldaki arkadaş grubuna katılması ve kabul görmesi, çocuktaki bağımlılık duygusunun azalmasına ve güven duygusunun gelişmesine neden olmaktadır. Böyle bir kaynaştırma çalışmasında engelli çocukların normal çocuklarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi öğretilecek ve en önemlisi de her iki grup için erken yaşta gelişen tutumların ileriki yıllarda toplumsal bir yatırım olması sağlanacaktır.

Engelli olsun ya da olmasın, her çocuğun kendine özgü özelliklere sahip olması nedeniyle, her bir çocuğun gelişiminin kendi içinde değerlendirilmesi gerekliliği, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim alabilmeleri için bir başka neden olarak gösterilebilmektedir (Akt. Kuz,2001).

2.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Okul öncesi dönemden başlatılması gereken kaynaştırma eğitiminin temel amaçları (Dönmez ve ark., 1998):

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak,
- Normal çocukların engelli yaşlılarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkı sağlayabilecek eğitim fırsatları yaratmak,
- Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- Engelli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmak olmalıdır.

2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminde Koşulları

Bütün engelli çocukların normal sınıflarda eğitim görmesini istemek gerçekçi değildir, çocuklara kendisi için de zararlıdır . Kaynaştırma uygulamasında yerine getirilmesi gereken koşullar vardır. Bu koşulların yerine getirilmemesi bu uygulamanın başarısını etkileyebilmektedir (Sucuoğlu,1996).

Bell (1989) engelli bireylerin kaynaştırılmasının başarısını beş etkene bağlı olduğunu bildirmiştir(Akt.Kuz,2001).

1. Tutumlar
2. Beceriler
3. Kaynaklar
4. Organizasyon
5. Müfredat

Madde 69- Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri şunlardır:

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d)Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarılarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir (Karaman,1997).

2.4.4. Kaynaştırma Uygulamasının Temel İlkeleri

İdeal bir kaynaştırma programının temel ilkelerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkün olabilir (Berrigan,1980):

- Kurumda çalışan tüm personelin 'herkes için eğitim' hakkını taahhüt etmesi,
- Hizmet içi eğitim programları ile hem normal gelişim gösteren hemde özel eğitime gereksinimi olan çocukların ailelerinin ve kurumdaki tüm personelin bu konuda aydınlatılması,
- Bu alandaki uzman kişilerle sınıf öğretmenlerinin işbirliği içinde çalışması,
- Çocukların bireysel özelliklerin bilinmesi ve organizasyonun, yeniliklerin bu bilgiler doğrultusunda yapılması,
- Kaynaştırma programlarına geçmeden önce, tüm değerlendirmelerin yapılması ve bu bilgilerle çocukları kabul edebilecek öğretmenlerin aydınlatılması.

2.4.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Yapılan araştırmalara göre engelliler gerekli koşulları yerine getirilmiş bir kaynaştırma eğitiminden, ayrılmış eğitimden elde edecekleri kazançlardan çok daha fazlasını elde edebilmektedirler (Akt.Kız,2001).

Engelli çocuklar kaynaştırmayla,sosyal ve eğitimsel yaşamda akranları ile birlikte olabilmeye, onları model alarak, daha geniş bir toplum tarafından benimsenen davranış repertuarı ve repertuar içinde yer alan becerileri geliştirebilmeye ve öğrendikleri yeni davranışları uygulama fırsatını elde ederler. Bunun sonucunda engelli bireyin toplum tarafından dışlanması neden olan tipik engelli davranışlarının azalması sağlanacak ve çocuğun sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimini artacaktır.

Akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunması sonucunda da bu bireyler kendilerine olan güvenlerini artırebilirler ve daha geniş bir topluluğa ait olma ve değerli olma duygularını yükseltebilirler (Baydık, 1997).

Hayes ve Gunn (1998) tarafından, kaynaştırma eğitimi uygulamasında özürli çocuğun diğer çocuklarla ilişki kuramayacağı, onlar tarafından aşağılanacağı ve toplulardan izole olacağı ve bunun engelli çocuğu olumsuz etkileyeceği şeklinde görüşler vardır.

Demirel (1997) 'in yaptığı bir araştırmanın sonucunda bir çok uyum altı testinde ve sözcük dağarcığında özel eğitim sınıfına devam eden çocukların , kaynaştırma uygulamasına devam eden çocuklardan daha aşağı düzeyde olduğu bulunmuştur(Akt.Kuz,2001)

2.4.6. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamasında Gelinen Durum ve Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde uygulanan haliyle, çoğu kez engelli öğrencilerin normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesiyle başlayıp biten bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma uygulaması engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri gerektiren oldukça teknik bir uygulamadır(Kırcalı- İftar, 1995)Bu uygulamayla şu hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır:

- Özürli çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek
- Aynı okul ve özel sınıfın getirdiği damgayı silmek
- Daha iyi ve ucuz bir öğrenim çevresi yaratmak
- Daha çok çocuğun eğitimini sağlamak

Ülkemizde 1985’li yıllarda başladığı kabul edilen kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak Devlet Planlama Teşkilatı’nın 2001-2005 yılları arasında kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında, özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okullarının, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mekan, donanım, personel ve program çeşitliliğine kavuşturulması hedeflenmiştir.

Ülkemizde özel eğitim alan öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi incelendiğinde kaynaştırma eğitimi alan engelli öğrenci sayısında ve özel eğitim okul öğrenci sayısında artış, normal okullardaki özel eğitim sınıflarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Türkiye’de normal okullar bünyesinde oluşturulmuş olan özel eğitim sınıflarının sayısı hızla azalmaktadır. R.A.M. yetkilileriyle yapılan görüşmelerde, okul yönetimlerinin buna gerekçe olarak, kaynaştırma uygulamasına geçilmiş olmasını ve mekân yetersizliğini göstermiş oldukları bilgisi alınmıştır. Bu nedenle engelli öğrenciler kaynaştırma sınıflarına veya özel eğitim okullarına alınmaktadır.Ayrıca yönetmelikteki sınıf mevcudunun 30 kişiyi aşmaması gerektiği belirtilmektedir. Bu kriterle ise her zaman dikkat edilmediği elde edilen bilgiler arasındadır.Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliğinin 72. maddesinde belirtilen okulları gezerek özel eğitim hizmeti veren “gezici öğretmenler” uygulaması henüz tam olarak hayata geçirilememiştir(Kuz, 2001)

Ülkemizde şu anda sınıf öğretmenine ve engelliye destek eğitim hizmeti sağlanamamaktadır.Yönetmeliğin 69. maddesinde belirtilen bireyselleştirilmiş eğitim programları yeni yeni uygulanmaktadır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Maddde 62- Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilcek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, bireyin tüm gelişim alanlarında, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve yöeltme kararında bu değerlendirmeler esas alınır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Oluşturma Birimi

Maddde 63- Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur. Bu birimlerin, yakın çevrelerinde birim kurulamayan kurumlardaki özel eğitim gerektiren bireylere de destek eğitimi vermesi için hizmet alanları özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından belirlenir.

Bu birime; kurum mülüklü veya görevlendireceği mülüfler yardımcısının başkanlığında, gezerak özel eğitim görevi verilen öğretmen, aile, özel eğitim gerektiren öğrenci, rehber öğretmen-psikolojik danışman eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf öğretmeni veya hazırlanan programın içeriğine uygun branş öğretmeni, gerektiğinde izleme tanılama ve değerlendirme ekibinden görevli bir kişiden oluşur.

Üyşal kaynaştırmayla ilgili şun aksaklıklara dikkat çekmiştir:

- Yeterli sayıda destek hizmet personelinin bulunmaması
- Uygun fiziki ortam ve araç-gereçlerin olmaması
- Özürlü çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması
- Yeterli denetimin yapılmaması

Ülkemizde Özel Eğitim Mevzuatı zihin engelli bireyleri önce özel sınıfa yönlendirmekte, okulda özel sınıf olmaması durumunda öğrenci kaynaştırmaya yönlendirilmektedir.kısa bir müddet öncesine kadar var olan kaynaştırma uygulamasının sadece özel sınıfın olmaması veya okulda özel sınıf açacak mevcuda ulaşılamaması halinde zorunlu olarak uygulanması, son çıkarılan kanunî düzenlemelerle bir miktar değiştirilmiş olsa da, özel sınıf açacak mevcuda ulaşılamaması durumu devam etmektedir(Uysal, 1995, Akt. Kuz ,2001).

2.4.7. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma

Özel Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakları tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitimleri süreci olarak da tanımlanabilir (Burstein,1986).

Özel gereksinimi olan çocukların erken teşhis ve tanısı günümüzde önemini kanıtlamış bir gerekliliktir. Çocuğun sorunu ne denli erken belirlenirse, gereksinimine uygun türde bir eğitim programına o kadar erken yaşta yerleştirilebilir. Özellikle, bireyin yaşamında büyük önem taşıyan erken çocukluk yıllarında eğitime başlama daha sonraki eğitim kademeleri için bir temel oluşturacaktır. Çocuğun daha geç dönemde, örneğin ilkökula başladığında, bir engelle sahip olduğunun fark edilmesi gelişimi açısından çok önemli olan, erken çocukluk yıllarının iyi değerlendirilememesi anlamına gelmektedir.

Genel eğitim içerisinde okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Özel eğitim söz konusu olduğunda bu önem daha da artmış görürüz (Güven,1992).Okul öncesi dönemde iyi planlanmış bir kaynaştırma programına katılan engelli çocuk, normal gelişim gösteren çocuğun davranışlarını gözleyecek, model alacak ve normal gelişim gösteren çocukla sosyal iletişim içerisinde girebilecektir (Turnbull ve ark., 1981).

Erken dönemde eğitimin özel gereksinimi olan çocuklara etkileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; erken çocukluk eğitimi programlarına katılan bebeklerin katılmayanlara göre gelişimlerinin hızlandığı, bilişsel, sosyal ve dil becerilerinde artış olduğu, hatta fiziksel gelişimlerinin bile hızlandığı görülmektedir . Böylece yaşamın ilk yıllarında verilen programlı ve sistematik bir destekle çocukların tüm kapasiteleri ortaya çıkarılabilmekte ve temel eğitim için alt yapı hazırlanmış olmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocuğun gereksiniminin türü, derecesi ve sahip olduğu uyumsal davranış repertuarı çok önemli olmakla birlikte, engelli çocukların entegrasyon programına alınmaları için en uygun dönem okulöncesi yıllardır (Akt. Ersoy,Avcı, 1999).

Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın önemini vurgulayan Hobbs'un (1975) görüşü şöyledir; 'engelli insanı topluma kabul etme sırasında oluşabilecek reddetme ve itme davranışlarının şiddetini azaltmak için dayandığımız nokta, tüm çocukları farklı olarak kabul etmektir.' Yani her çocuk kendine özgüdür ve geçmişten bugüne kadar engelli ya da normal olarak adlandırılan çocuklar doğal ortamlarda birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri ve kurulan ilişkilerde birbirlerini eğitmeleri için bir araya getirilmelidirler (Akt. Özbaba,2000).

Kırcaali-İftar (1998), erken çocukluk eğitim hizmetlerinin özel eğitime ilgili amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Özel gereksinimli çocuğun tüm ailesini desteklemek
- Özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek
- Özel gereksinimli çocuğun çevresiyle etkileşimini kolaylaştırmak
- Özel gereksinimli çocuğu toplumun bir parçası yapmak

1980'den beri, okul öncesi kaynaştırma üzerinde literatürde en az 4 kapsamlı araştırma yapılmış, kaynaştırmaya sınıflarına kayıt olan engelli çocukların, bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişim ölçümlerinde, en az kaynaştırma olmayan okul öncesi özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler kadar aşama kaydettikleri sonucuna varmışlardır. (Furysse&Bailey,1993;Lamorey&Bricker,1993;Odom&McEvoy,1988;Peck&Cooke, 1983). Hatta, kanıtlanmıştır ki öğretmenler sosyal entegrasyonu ilerlettikleri zaman, engelli çocuklar, standart dil ve sosyal yeterlilik ölçümlerinde daha fazla kazançlar sağlayacaklardır. (Jenkins, Odom, & Speltz,1989). Kaynaştırma programlarına kayıtlı olmayan, normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde kötü etkileri olmadığı da kanıtlanmıştır(Odom, Deklyen,&Jenkins,1984).

Araştırmalar göstermektedir ki; okulöncesi dönemde entegrasyon, engelli ve normal gelişim gösteren çocukları pozitif tutumlar, etkileşim ve öğrenme yönünden olumlu yönde etkilemektedir. Her iki gruptaki çocuk da bu ortamlarda olumlu tutumlar geliştirmekte ve sosyal etkileşime girmektedir. Özel gereksinimli olan çocuğun dil gelişimi artmakta ve beceri gelişimi hızlanmaktadır. Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okulöncesi yıllarında, bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden engelli çocuk; akranları arasında, öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı

bulabilecek, uygun sosyal davranışları geliştirmek için öğretmen ve akranlarını model alarak, toplumda bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirebilecektir. Özel gereksinimli çocuk, entegre bir okulöncesi eğitim kurumunda potansiyelini azami olarak kullanabileceği, onu mücadeleyle sevk eden modellerle bir arada olarak özel eğitim okulundan çok daha fazla ilerleme kaydedebilecek, akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunduğu için kendine olan güveni artacak ve daha geniş bir topluluğa ait olarak olumlu benlik kavramı geliştirebilecektir (Akt. Ersoy, Avca,1999).

Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de kaynaştırma için hazırlanması gerekmektedir. Bu, özellikle sürece verecekleri katkı açısından büyük önem taşımaktadır.

Bunların yanı sıra, özel gereksinimli çocuğun entegrasyon öncesi ve süresince bireysel olarak desteklenmesi gereklidir. Çocuk, birlikte olduğu akranlarının düzeyinde kalabilmesi ve özel yardıma gereksinim duyduğu becerileri kazanabilmesi için düzenli ve sistemli olarak destekleyici eğitim almalıdır. Bu destek, çocuğun gereksinimine uygun bir uzman tarafından okul içindeki politikalar, uygulamalar, sınıf aktivitelerindeki planlamalar, roller, sorumluluklar, bireysel karakter ve güçler düzeylerinde kaynak odada, özel eğitim merkezinde ya da Rehberlik Araştırma Merkezi'nde sağlanmalıdır. Ancak bu çalışmalar sırasında, çocukla ilgilenen diğer personele de danışılmalı ve onlarla işbirliği yapılmalıdır .

Kaynaştırma okulöncesi eğitim programı planlanırken bazı önemli noktalara dikkat edilmelidir. Program planlanırken gruptaki çocukların sayısı sınıfın büyüklüğüne göre belirlenmelidir. Sınıftaki engelli ve normal gelişim gösteren çocukların durumuna göre, eğitim ortamının düzenlenmesi yoluna gidilmelidir. Sınıfın alanının (sınıf büyüklüğü ve yerleştirilmesi açısından), mobilyaların, malzeme ve araç gereçlerin hem engelli hem de normal çocukların gereksinimlerine uygun şekilde planlanması uyarılama ve ilavelerin yapılması gereklidir. Düzenlenen çevre, çocukların deneyimlerini geliştiren ve genişleten nitelikte olmalıdır (Akt. Ersoy, Avca,1999).

Özel gereksinimli öğrenciler hangi kaynaştırma uygulamasına katılırlarsa katılırlar, eğitim programları bireyselleşmelidir. Okul öncesi dönemde eğitim programını bireyselleştirirken, çocuğun her bir gelişim alanında hangi düzeyde olduğu ve bir

sonraki aşamada kendisine kazandırılması hedeflenecek beceri ve kavramların belirlenmesi, düzeyine uygun kısa ve uzun dönemli amaçların saptanması, belirlenen amaçlara uygun etkinlikler düzenlenmesi gerekir(Kırcaşli-İftar ,1998).

Etkinlik programının düzenlenebilmesi için engelli ve normal çocukların seviyelerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar aynı etkinlikte kendi seviyelerinde deneyim kazanmaktadırlar. Dolayısıyla program etkinliklerinin de her düzeydeki çocuğun katılabileceği şekilde dizişel olarak basamaklandırılması ve çocuklardan seviyelerine uygun bir katılım beklenmesi gerekmektedir. Örneğin; Dramatik oyun etkinliği planlanırken çocukların katılım seviyeleri şu şekilde olabilir: (Basitten karmaşığa)

1. Bir nesne ile kendi başına oynar, giysileri giyer.
2. Akranlarının yakınında oynar.
3. Diğer bir çocuğun oyununda pasif rol alır.
4. Akranlarıyla birlikte, ancak etkileşim kurmadan paralel oyun oynar.
5. Nesneleri ya da koşulları paylaşarak, sözel ya da sözel olmayan etkileşimde bulunarak kooperatif oyun oynar.
6. Rol alarak dramatik oyuna katılır.
7. Çocuklarla bir dramatik oyun başlatır (Rose ve Smith,1993).

Ayrıca eğitim programı esnek, yani çocukların o anki ilgi ve gereksinimlerine göre gerekli uyarılama ve değişikliklerin yapılabileceği nitelikte olmalıdır. Ancak etkinliklerin çocukların tahmin edebileceği belirli bir sırası da olmalıdır. Bu durum esneklik görüşü ile çelişkili gibi görünmekle beraber çocukların etkinliklerin sırasını bilmesi kendilerini rahat hissetmeleri bakımından önemlidir.

Etkinlikler arası geçişler, çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte planlanmalıdır. Bunun yanında etkinlikler, çocukların zevk alacağı eğlenebileceği şekilde düzenlenmelidir. Çocuklardan bir ürün oluşturmaları (tamamlamaları) beklenmemeli, etkinlikten zevk

almaları ve o etkinlik arasında kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır. Yetenekleri önemsenmeden çocukların tüm çabaları ödüllendirilmelidir (Salend,1998).

Sonuç olarak, özel gereksinimi olan çocukların okulöncesi dönemde normal sınıflara dahil edilmesi büyük bir zorunluluktur. Ancak, başarılı bir entegrasyon için yukarıda belirtilen koşulların dikkatle bir araya getirilmesi ve ilgili organizasyonların konunun uzmanı ve konu ile ilgili gelişmeleri takip eden profesyoneller tarafından yapılması gerekmektedir (Ersoy,Avcı,1999).

2.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma kavramı farklı tasarımlar ışığında bir çok şekilde tanımlanmıştır. Örneğin Taylor'un belirttiğine göre, Roach (1995) kaynaştırmayı, "yerinde bir sınıf desteğiyle genel eğitimi sınıfında öğrencilere, engellerin ve yeteneklerin geniş bir dağılımında sunulmasıdır" şeklinde tanımlarken, Bennett, Duluca ve Bruns (1997), Scruggs ve Mastropieri (1991) ve Phillips (1995) ise kaynaştırmayı özel eğitim hizmetlerinin desteğiyle engelli öğrencinin karma bir sınıfa tam günlük katılımı şeklinde tanımlamıştır (Taylor,1999).

Tanımda da dikkat çekildiği gibi engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte aynı ortamda eğitime katılabilmeleri ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için, engelli öğrencilere ve okul personeline gereksinim duydukları konularda destek özel eğitim verilmesi gerekmektedir.

Destek hizmet denildiğinde, iki ya da daha fazla bireyin bir arada çalışması söz konusu olmaktadır.Bir projenin tamamlanması, bir amacın gerçekleştirilmesi, bir ürün ortaya çıkarmak ya da bir probleme çözüm bulmak için bir arada çalışmak, destek hizmetler sınırları içerisinde gerçekleşebilir (Akt. Batu,2000).

Kaynaştırma bir ekip işidir. Kaynaştırma uygulamasının kopullarından biri de ekip içinde özel eğitim öğretmeni, normal sınıf öğretmeni, öğrenciler, okul psikologları, okul sosyal çalışmacıları, okul danışmanları, okul hemşireleri ve diğer ekip üyelerini bu uygulama içine dahil etmektir(Akt.Kuz, 2001).

Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sağlanabilir. Bunlar:

- Kaynak oda eğitimi
- Sınıf içi yardım
- Özel eğitim danışmanlığıdır.

2.5.1. Kaynak Oda Eğitimi

Normal sınıfta eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenciler, önemli derecede eksiklik gösterdikleri derslerde veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda (örneğin, iletişim becerileri) normal sınıftan çıkarılarak kaynak odaya alınır. Kaynak odada, kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) veya uzman (örneğin, konuşma terapisti) özel gereksinimli öğrenciye bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynak oda eğitimi Amerika Birleşik Devletlerinde en fazla kullanılan destek hizmet türüdür (Smith ve ark, 1995). Bu hizmet türü normal sınıfa yerleştirilmiş ancak yalnızca kaynak oda desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir. Ancak her ne kadar kaynak oda desteğinde öğrenci sınıf dışına çıkartılıyorsa da, öğrenciye verilecek destek, sınıftaki derse paralellik gösterecek ya da öğrencinin derse ilgili eksiklerini kapatacak nitelikte olmalıdır.

Kaynak odada eğitim veren öğretmen özel eğitim öğretmeni olmalıdır. Grup oluşturulacaksa öğrenci sayısının en fazla beş olmalıdır.

Kaynak oda eğitimi :

- a) Özel gereksinimli öğrencinin belli sürelerle de olsa normal sınıftan ayrılmasını gerektirmesi,
- b) Normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlanmasının çok zor olması ve,
- c) Sınıf öğretmeninin kaynak odayı, sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olması gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Sonuç olarak kaynak oda eğitiminin kısa süreli de olsa ayrıştırmaya neden olmasından dolayı, en son başvurulan destek hizmet türü olarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Batu,2000).

2.5.2. Sınıf İçi Yardım

Kaynak öğretmen ya da uzman, normal sınıftaki özel gereksinimli öğrenciye, diğer öğrencilere ve/ veya sınıf öğretmenine gerektiğinde sınıf içinde hizmet verir. Sınıf içi yardım uygulanırken destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, plan yapma işini, değerlendirme işini ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Sınıf içi yardımda öğrenciyi destek hizmet sağlamak için sınıf dışına çıkarmak yerine, destek hizmeti öğrenci için sınıf içine almak söz konusudur.

Hizmetin etkili olabilmesi için, öncelikle sınıf öğretmenin bir başka öğretmeni sınıfa kabul etmesi, ayrıca her iki öğretmenin de bu şekilde öğretimin kendileri ve öğrencileri için daha etkili olacağına ve de gerek kendilerinin gerekse öğrencilerinin gereksinimlerinin daha kolay karşılanmasını sağlayacağına inanmaları gerekmektedir (Akt.Batu,2000).

2.5.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Diğer destek hizmet türlerinden farklı olarak özel eğitim danışmanlığı dolaylı bir hizmet biçimidir. Özel eğitim danışmanı, normal sınıf öğretmeni ile ders dışı zamanlarda çalışarak öğrenciye dolaylı olarak hizmet ulaştırır. Sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencinin akademik başarısını arttırmak ya da uyum sorunlarını çözmek için özel eğitim danışmanından aldığı bilgilerle kendi bilgi ve beceri düzeyini artırır. Böylece, öğretmenin ileride karşılaşacağı benzer sorunları kendi başına çözmeye olasılığı artar (Akt.Şahbaz, 1997).

Markowitz ve Bridges-Cline (1995) da araştırmalarında, çocukları okul öncesi özel eğitim kurumundan normal anaokuluna geçen ailelerin yaşadıkları deneyimleri incelemek ve bu geçiş döneminde ailelere destek niteliği taşıyan okul sisteminin rolünü anlamak üzere niteliksel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, okul

öncesi özel eğitim kurumundan normal anaokuluna geçiş ve yerleştirme süreçlerinde aileyi tanıyan, çocuk hakkında bilgi sahibi olan uzmanların yer alınması, bu süreçlerde aileyi ve çocuğu rahatlatacağı ortaya konmuştur. Ayrıca okul öncesi çağıdaki çocukların, engelli arkadaşlarını “farklı” diye isimlendirdikleri ve okul çağıdaki çocukların engelli arkadaşları kabullenmeye okul öncesi çağıdaki çocuklara göre daha hazır oldukları da sonuçlar arasında verilmektedir. Bunlardan başka, “güven” çok önemli bir tema olarak ortaya konmuştur. Uzmanların öğrencilere hizmet sağlarken öğrenciye vermiş olduğu güven duygusu ve okulun engelli öğrencilerine karşı olan duyarlılığı ailelerin oldukça önem verdikleri unsurlar olarak belirtilmiştir.

Özel eğitime destek hizmetlerin Türkiye’de sağlanabilmesi için, her bir destek türüne uygun kadrolaşmanın olması, üniversitelerin Özel eğitim bölümlerinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin bu kadrolarda görevlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için sadece kaynaştırma başladıktan sonra sağlanacak destek hizmetler yeterli görünmemektedir. Kaynaştırma uygulaması başlatılmadan önce yapılması gereken hazırlık çalışmaları da diğer bir önemli noktadır (Batu,2000).

2.5.4. Kaynaştırmada Etkin Faktörler ve Hazırlık Çalışmaları

Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için bazı faktörlerin bir araya gelmesi ve gerekli koşulları sağlamaları gerekmektedir. Bu faktörler: öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, engelli öğrenciler, aileler, okul yönetimi ve fiziksel ortamdır (Kırcaali-İftar,1998).

a) Öğretmenler : Başarılı bir entegrasyon için öğretmenin, özel gereksinimli çocuklar ve entegrasyonları ile ilgili olumlu tutum, bilgi, beceriye sahip ve bu konuda istekli olması çok önemlidir. Kaynaştırma öğretmeninde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir;

- Değerlendirmec ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almak,

- Normal sınıfta da olsa, özel eğitim sınıfında da olsa engelli çocuğun yararlanabileceği şekilde beceriler geliştirmek ve uygulamasını sağlamak,
- Engelli çocukların ailelerine danışmanlık sağlamak ve onlarla etkileşim içinde olmak,
- Engelli çocuklar için öğretimi bireyselleştirmek,
- Engelli çocuklar da dahil sınıftaki tüm çocuklar için eğitsel fırsatlar yaratmak (Smith ve arkadaşları,1995).

Kaynaştırma öncesinde ve sırasında öğretmenlere özür türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek, onlarla düzenli toplantılar yaparak iletişimi sağlamak, davranış ve sınıf kontrolü hakkında bilgi vermek, onlara ihtiyaç olduğunu ve yalnız olmadıklarını belirtmek yararlı olacaktır.

b) Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler : Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının olabilmesi için gerekli bir başka faktör sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamasına hazırlanmasıdır.

Bu hazırlık normal gelişim gösteren çocukların engelli çocuğu sosyal kabulleri ve olumsuz tutumlarını değiştirebilmeleri için bilgilendirilmelerini içermektedir. Zira, çocuklar arasında etkileşimi teşvik etmeyi amaçlanmayan entegrasyonun başarısından söz edilemez. Normal gelişim gösteren çocuklarda tutum değiştirme çalışmalarında ise engelli çocuklar ile ilgili filmler, hikaye kitapları, grup tartışmaları ve engelli çocuklara ilişkin canlıdramalar etkili olmaktadır (Havey,1998).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlanması konusunda sınıf öğretmenine önemli görevler düşmektedir.Çünkü, kaynaştırma sırasında öğretmenin sınıf içindeki en büyük desteği ve yardımcısı normal gelişim gösteren çocuklar olacaktır. Sınıf öğretmenin gerçekleştirebileceği hazırlık çalışmaları şöyle sıralanabilir:

- Normal sınıf öğrencileriyle toplantılar düzenlemek,
- Özel gereksinimli bireyler ve özellikleri konusunda bilgilendirmek

- Kendilerini ve özel gereksinimli bireylerin yerine koyma çalışmalarını yapmak,
- Sınıfa konuk konuşmacı çağırarak deneyimlerini anlatmasını sağlamak (Bata,2000).

c) **Engelli Öğrenciler** : Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için, engelli öğrencilerin normal sınıfta davranışsal ve akademik gereklerine hazırlanması gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencisi ile kaynaştırmaya başlamadan önce sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenlenmelidir. Kaynaştırma başladığında da ilk haftalarda bir-iki normal gelişim gösteren gönüllü öğrenciyi engelli öğrenciyle ilgili olarak görevlendirmek, alışmayı kolaylaştırabilir.

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel olabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de gerçekleştirilebilir. Kaynaştırma öğrencilerine normal sınıfta kendilerinden beklenecek olan davranışlar ve uyulması gereken kurallar hakkında bilgi vermek, kurallara uyulduğu ve uyulmadığı zaman olabilecekler hakkında bilgi vermek, kaynaştırmanın kolay ve başarılı uygulanmasını sağlayacaktır(Akt.Bata,2000).

d) **Aileler** : Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de entegrasyon için hazırlanması gerekmektedir. Bu, özellikle stresse verecekleri katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Ailenin kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için; ailelerle düzenli toplantılar yapmak, bilgilendirici konuşmalar yapmak ve seminerler düzenlemek, her aşamada aileyi de içine katmak, çocuklardaki gelişmeyi ailelerle paylaşmak yararlı olabilir (Smith ve arkadaşları,1995).

e) **Okul Yönetimi** : Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli unsurlardan biri de okul yönetimidir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırma uygulaması içinde yer alan her bir unsurun işini kolaylaştıracaktır.Okul idaresinin özel eğitim personeli ile işbirlikçi tutumu diğer öğretmenlere ve personele örnek olacak ve olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin bilgilendirilmesi için çalışmalar yapmak, sınıflara verilecek öğrenci sayısını düzenlemek, fiziki ortamın hazırlanması, araç-gereci hazırlanması, öğretmenleri

birbirlerine yardım etmek için teşvik etmek, işbirliği içinde çalışanları ödüllendirmek ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesini sağlamak okul yönetiminin çalışması gereken konulardır (Stainback ve ark ,1996).

f) **Fiziksel Ortam** : Sınıfın fiziksel özellikleri ve öğrenme arasında doğrudan doğruya bir ilişki olduğunu söylemek zordur, fakat iyi bir sınıf düzeninin öğrencilerin dikkatlerini, birbirleriyle olan etkileşimlerini ve akademik çalışmalara olan ilgilerini etkilediğini gösteren çalışmalar vardır (Batu,2000).

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi vardır. Lewis ve Doorlag (1987) ,fiziksel ortamın biçimlendirilişinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle de çalışma ortamının mükemml olduğunca sevimli ve çalışmaya teşvik edici olması gereklidir.

İlk ve en önemli nokta ise, sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmalıdır. Ayrıca, sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmenlerin kaynaştırmayı kabul etmelerini de etkilediği görülmektedir. Mandell ve Strain (1991) yaptıkları araştırma sonucunda, sınıfta fazla sayıda öğrenci olan öğretmenlerce göre daha az sayıda öğrenciye ders yapan öğretmenlerin, kaynaştırmaya karşı daha olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olduklarını belirtmektedir.

2.6. Tutum

Çevremize uyum sağlanmasını kolaylaştıran ve davranışı yönlendirici güce sahip olan tutucu düşünce, duygu ve tepki biçimi tutan olarak adlandırılır(Inceoglu,1993). Smith(1968)'e göre ise tutum bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir. Tutumun bir bireye atfedilen eğilim olması, tutumun doğrudan gözlemlenebilen bir özellik olmadığı ancak bireyin gözlemlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayıldığının kabul edilmesi demektir (Akt. Kayaoğlu,1999).

Belirli bir gruba, düşünceye , olaya ya da nesneye yönelik olarak olumlu veya olumsuz tepki gösterilmesine eğilimli olmaya neden olan kavramların, sözel bilgilerin ve duyguların bir bilesimini olarak da tanımlanmaktadır(Jones,1986).

Tutumlar da davranışlar gibi öğrenme yolu ile kazanılır.Bir bireyin davranışlarından bahsedildiğinde bu onun değerlerine karşılık gelir. Modern psikolojide, bir bireyin değerleri onun organize edilmiş tutumları olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan, tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinden biri olarak da ele alınmaktadır (Atay,1995).

Tutumlar doğrudan gözlemlenemezler. Tutumun varlığı ancak onu yansıttığı varsayılan birtakım gözlemlenebilir davranışlardan çıkarılır. Tutumlar doğrudan gözlemlenemelerine rağmen bireylerin davranışlarını, sevgilerini ve nefretlerini önemli ölçüde etkiler(Atay,1995).

Hepimiz içinde yaşadığımız toplumun kültüründen gelenek ve göreneklerinden etkileniriz. Bu etkilenme süreci ise topluma uyum sağlanmaya, insanlarla iletişim şeklimizi, toplumsal rollerimizi kısacası davranışlarımızı ve düşüncelerimizi biçimlendirir.

Bireyler tutumları öğrenme yoluyla yaşamın erken yıllarından itibaren kazanırlar. Tutumların öğrenilmesinde klasik koşullanma, edimsel koşullanma, model alma ve

taklit gibi süreçler yer alırken bilişsel öğrenme de önemli bir yer tutmaktadır (Akt.Özbaba,2000).

Tutumların tek bir fonksiyonundan bahsetmek zordur; çeşitli fonksiyonları vardır. En çok bilinen fonksiyonu ise, bireyin amaçlarına ulaşmasında araç olarak rol oynamasıdır. Tutumlar, bireyler için bilgi birikimi oluşturarak, onların amaçlarına ulaşmalarındaki yol ve yöntemleri seçmelerine, bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar(Inceoğlu,1993).

Tutumların diğer bir fonksiyonu ise, ifade etmeye yardımcı olmasıdır, bireysel olarak kişinin gerçek anlamda haz vererek yollara girmesinde gelişmesini ve büyümesini sağlayacaktır. Eğer bir bireyin çevresinde olup bitenlere karşı olumlu tutumu yoksa bu kişi yaşamındaki ödülleri ve hazı alamayacaktır. Diğer taraftan tutumlar dünyada olup bitenlere karşı duyarlı olmak ve tepki vermek için bir dizi kurallın oluşmasında etkili olmaktadır (Atey,1995).

Sosyal yargı kuramına göre bir şeyi sevmek ya da sevmemek, hoşlanmak ya da hoşlanmamak o şey hakkında bir yargıya sahip olmayı gerektirir. Bu kurama göre, kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı, kabul alanından daha geniştir. Buna karşın fazla bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı, red alanından daha geniştir. Benzetme yaparak o görüşleri kendi görüşlerine benzer görüp kabul etme olasılığı da daha fazladır (Akt. Kayaoğlu,1999).

Tutumların oluşumu ile ilgili olarak ele alınan bu kuramsal görüşlerin engelli bireylere yönelik gösterilen tutumların nedenlerini ve gelişimini anlamamıza yardımcı olması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

2.6.1. Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar

İnsan davranışına yön veren ve davranışların gerisindeki psikolojik değişkenler olarak tutumların davranışa etkisi olduğu kabul edilmekte ve tutumlar bireyin varolan davranışlarını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özeti olarak görülmektedir.Tutumlar

öğrenme yolu ile kazanılmakta, tutumların oluşmasında etkili olan en temel faktörler ana-babaların, akrabaların, kitle iletişim araçlarının etkisi ve tutum objesiyle olan kişisel yaşantılar olarak sıralanmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi kişisel yaşantılar olarak görülmekte; engelli bireylerle kişisel yaşantılar geçiren diğer bireyler, engelli bireylere karşı farklı tutumlar gösterebilmektedirler (Diken, Sucuoğlu, 1999).

Tutumların oluşmasında tutum objesi, bu objeye takınılan tavırlar, içinde yaşadığı toplumun özellikleri ve kültürü gibi faktörler etkili olabilmektedir. Bir tutum objesi olarak kabul edebileceğimiz engelli birey, toplumdaki diğer insanlardan farklı olarak algılanmakta ve bu kişilere yönelik değişik tutumlar gelişebilmektedir. Bireyin toplum tarafından engelli olarak nitelendirilmesi de bu bireyin topluma uyum sürecini zorlaştırmakta, toplumsal yaşamın gereği olan rol ve sorumluluklarını yerine getirmesinde ve engelli bireyin beklentilerinin karşılanmasında sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Engelli bireylere yönelik tutumların tarih boyunca çeşitli evrelerden geçerek, zaman içinde değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu bireylere yönelik gösterilen tepkilerin kökenini, toplumların sergiledikleri tutumlarda görebilmemiz mümkündür.

İlkel toplumlar da yaşaması ya da korunması için başkasına bağımlı durumda kalan kişiler toplumda bir yük olarak kabul edilmekte ve ölüme terk edilmekteydiler. Bazı topluluklarda da engelli bireyin ya kendi işlediği ya da ebeveynlerinin işlediği bir günahın cezası olarak bu duruma düştükleri görüşü yaygındı. Bu kişilere yardım veya koruma girişimleri cezalandırılmaktaydı. Hristiyanlık ve İslamiyet gibi büyük dinler engellilere yönelik tutumların kötü olarak değişmesini geniş ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde engellilere karşı koruyucu ve acıma duyguları ile yaklaşıldığı görülmektedir. Engelli bireylere yönelik tutumların değişmesini en çok etkileyen gelişme ise felsefe ve bilim olmuştur. Felsefe ve bilim alanındaki gelişmeler ve bilginin kaynağının ne olduğu sorusu, engelli bireylerin de eğitim görmelerinin gerekliliği ile ilgili görüşleri beraberinde getirmiş ve bu alandaki araştırmalar yoğunlaşmıştır.

Tarihi incelediğimizde bazı engelli bireylerin çeşitli alanlarda başarılar gösterdikleri görülmektedir. Bu kişilerin yaşama bakış açıları ve başarıları ile örnek alınarak, içinde

yaşadıkları toplumun inanç ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmede etkili olmuştur (Akt. Kayaoğlu,1999).

2.6.2. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar

Engelli bireylerin eğitilmesindeki temel amaç genel eğitimin amacından farklı değildir. Her bir bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumda üretici komuma getirmek eğitimin temel amacıdır. Engelli birey için temel sorun topluma uyum sağlamak ve üretici komuma geçmektir. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için toplumun da engelli bireyleri kabul etmesi ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir (Kayaoğlu,1999).

Literatüre bakıldığında kaynaştırma programlarının başarılı olmasında en önemli etmenlerden birinin de tutumlar olduğu görülmektedir. Engelli olmayan öğrencilerin, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin anne- babalarının, okuldaki personelin, ve özellikle sınıf öğretmeninin engelli öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı tutumlarının kaynaştırma programlarının başarısını etkilediği kabul edilmektedir(Diken, Sucuoğlu, 1999).

Günümüzde pek çok ülkede engelli çocukların normal sınıf ortamlarında yaşatları ile kaynaştırılarak eğitilmesi ideal bir görüş olarak kabul edilmektedir. Bu konuda kabul edilen yasalar, özerken program tasarımları ve başarılı uygulamalar bulunmaktadır. Buna rağmen ailelerden, öğretmenlerden ve yöneticilerden gelen çeşitli şikayetler bulunmaktadır (Erturan, Aslan,1992).

1) Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Engelli Akranları ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları

Engelli çocukları normal sınıflar yerleştirmek, onların normal gelişim gösteren akranlarıyla arasındaki yapsal ilişkiyi derinden etkileyen fırsatın bir başlangıcıdır. Kaynaştırma her şeyi daha iyi yapabileceği gibi daha kötü de yapabilir. Eğer kaynaştırma uygulaması kötü giderse engelli çocuklar daha fazla reddedilme ve

damgalanma hissi yaşayacaktır. Uygulama doğru giderse normal gelişim gösteren yaşutlarıyla pozitif ilişkiler gelişecektir (Johnson ve Johnson, 1986).

Helmstetter, Peck ve Giangreco 1994 yılında engellilerle birlikte eğitim gören çocuklar üzerinde yaptıkları bir çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşmışlardır:

Normal çocuklarda;

- a) Diğer insanların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olma
- b) Engelli bireylerde olan ilişkiler değtr verme, geliştirme
- c) Kişisel gelişim
- d) Diğer insanlara karşı tolerans düzeyinde artış
- e) Benlik değterinde yitkine
- f) Akranlarla olan kişisel statüde olumlu yönde değışiklikler
- g) Bireyler arası farklılıklardan kaynaklanan korkuların azalması
- h) Bireyler arası farklılıkları daha iyi değterlendirme
- i) Sosyal bilgilerde gelişim
- j) Sıcak arkadaşlık ilişkileri geliştirme(Akt. Kuz, 2001)

davranışları gözlemiştir.

Normal gelişim gösteren öğrenciler, engelli öğrencilere olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Bu, öğretmenin sınıftaki öğretimin yapısını nasıl kurduğuna bağlıdır (Johnson ve Johnson, 1986).

Kaynaştırma içinde engelli olmayan öğrencilerin akran kabulü ve sosyal statüyle ilgili olarak yapılan çalışma sonuçları, kaynaştırma eğitimindeki öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin, akranları olan sınıf arkadaşları tarafından daha az kabul edildiklerini, daha az sevildiklerini ve daha sık reddedildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çocuklar oyun arkadaşı olarak daha az tercih edilmektedir ve daha fazla görmezlikten gelinmektedirler

Engel derecesi ekran kabuluönde etkili olmaktadır. Ağır engelli öğrenciler, hafif engeli olan öğrencilere oranla ekranları tarafından daha az kabul edilmektedir (Akt.Kuz 2001).

2) Engelli Çocukların Ailelerinin Tutumları

Bu konuda yapılan çalışmalara göre engelli çocuğa sahip olan aileler kaynaştırma eğitimine genelde olumlu yaklaşım göstermektedirler. Bu kişiler çocuklarının etkileşimde bulduklarını ve gelişim gösterdiklerini gördükleri zaman çocukları hakkında daha gerçekçi yaklaşımlara sahip olabilmektedirler(Diken,1998).

Ailelerin, çocukların özel eğitim sınıfından kaynaştırma sınıfına geçişi öncesinde yaşadığı endişeler şöyle sınıflandırılmıştır:

*Güvenlik Kaygısı: Ailelerin sınıf içinde veya oyun esnasında çocuğun tekerlekli sandalyesinin döşürülmesi ya da daha büyük yaştaki çocukların cinsel istismarına uğraması gibi endişeleri vardır.

*Kaynaştırma Sınıfındaki Normal Öğrencilerin ve Personelin Tutumu: Aileler, çocuklarını yeni eğitim ortamlarında kabul görüp görmeyeceğini ve özürlerinin nasıl algılanacağını merak etmektedirler. Diğer çocukların soracağı özürle ilgili soruların, öğretmenler tarafından uygun bir şekilde cevaplanıp cevaplanamayacağı konusunda da endişelenmektedirler.

*Kaynaştırma Ortamının Niteliği: Yeni ortamın özelliklerinin uygun olup olmadığı konusunda endişelenmektedirler.

*Başarısızlık İhtimali: Aileler çocuklarının başarısız olarak tekrar özel sınıfa gönderileceğinden korkmaktadırlar.

*Eğitim Yöneticilerine Güvensizlik: Bazı aileler daha önce özel sınıf ve okulların en yararlı olduğunu söyleyen ve daha sonra aynı şeyleri kaynaştırma için söyleyen eğitimcilere güvenmemektedir.(Kuz, 2001)

3) Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Tutumları

Anne babalar ve eğitimcilerin, engelli çocukların anlamlı, sosyal ilişkilere sahip olabilecekleri ile ilgili beklentilere sahip olmalarının önemi çok fazladır. Yetişkinlerin inanışları,normal gelişim gösteren çocukların davranışlarına destek verecek ve rehber olacaktır.Bu, onların, engelli çocukların yaşantılarıyla sosyal kabul edilirtik deneyimi yaşayıp yaşamayacaklarını tanımlayacaktır. “ başarı, sadece ümit etmekten değil, yapmaktan ortaya çıkar ” sloganı sonucu götürülen faktördür (MacCuspie,1996).

4) Öğretmenlerin Tutumları

Kaynaştırma eğitimi, eğitimcilerin, bütün öğrenciler için eşit bir şekilde öğrenme ortamı yaratmalarını, normal sınıflarda heterojen topluluğu yansıtmalarını gerektirir. Daha fazla önemli olan, eğitimcilerin, öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını tanımlama sorumluluklarını net bir hale getirir (MacCuspie, 1996).

Walther- Thomas (1997)'ın yaptığı araştırmaya göre, özel ve genel eğitim öğretmenleri kaynaştırma uygulamasının kendileri için faydalı olduğunu bildirmişlerdir.Engelli çocukların eğitimi için diğer özel eğitimcilerden aldıkları bilgilerin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini söylemişlerdir.

Araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin engelli öğrenciye karşı olumsuz görüşlere sahip olduğunu (Jekinson,1997) ve bu tutumların engelli öğrencinin engelinin doğasından ve şiddetinden etkilenmediği sonucunu vermektedir. Bu konuyla ilgili olarak elde edilen sonuçlar öğretmenin en çok öğrenme yetersizliği ve hafif engeli olan öğrencilerin kaynaştırılmasını tercih ettiğini göstermektedir.Öğretmenler tercih ettikleri engel gruplarına karşı olumlu, etmediklerine ise olumsuz tutum sergilemektedirler (Kuz, 2001).

Yapılan bazı araştırmalarda, sınıf öğretmenleri engelli öğrencileri eğitime konusunda hazırlıkız yetersizliklerini belirtmişlerdir

Yılmaz (1995) araştırmasında öğretmenlerin % 69,3'ünün prensip olarak engelli çocukların normal sınıflarda öğrenim görmelerine karşı olduklarını bulmuştur (Diken,1998).

Genel olarak öğretmenler farklı olarak materyal, kaynak ya da yeni düzenlemeler gerektiren engelli öğrencilere çok önemli bakmamaktadırlar. (Akt. Kuz, 2001)



2.7. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Soodak ve arkadaşları(1998), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karmaşık bir yapı arzettiğini, bu nedenle kaynaştırmaya ilişkin tutumları etkileyebilecek etkenlere bakmak gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen tutumları, öğrenci, öğretmen ve okul faktörlerinden etkilenmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında olmaları gerektiğini savunanlar, savunmalarına özürü çocukları korumayı amaçladıklarını vurgulayarak başlamakta ve bu çocukların normal eğitim ortamlarında normal diye adlandırılan çocukların alay etmelerine, taciz etmelerine ve dışlanmalarına maruz olmalarını istemediklerini ifade etmektedirler (Gottlieb, 1981). Aynı eğitim ortamlarını savunanlar, özel gereksinimli çocukların, özellikle de zihin özürü çocukların özel eğitimcilerin olduğu, özel kaynakların sağlanabileceği ortamlarda öğrenmeyi en iyi gerçekleştireceklerine inandıklarını da belirtmektedirler (Gresham, 1982, 1985). Uzmanlar, özel eğitim ortamlarında, eğitim programlarına ilişkin normal eğitim ortamlarında meydana gelen sorunların ortaya çıkmayacağını ve bir gruba yönelik olarak rahatlıkla program geliştirilebileceğini savunmaktadırlar .

Link (1991) ise daha ılımlı bir şekilde, her tür özür grubu için, ne tamamen ayrı eğitim ortamını ne de tamamen birlikte eğitim ortamını savunmaktadır.Link'e göre ayrı eğitim ortamları da olmalı ve gereksinimlerine göre bu ortamlara da öğrenci gönderilebilmelidir. Ancak Link, ayrı eğitim ortamına yerleştirilen öğrenciye de gerekli destek hizmetin sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Link, öğrencileri hiç düşünmeden normal eğitim ortamına göndermektenense, her öğrenciyi bireysel olarak değerlendirerek, öğrenciyi kendini en fazla geliştirebileceği ortama yerleştirmenin daha mantıklı bir yöntem olacağını vurgulamaktadır. Bu ortam ayrı eğitim ortamı olsa bile.

Özellikle zihin özürü öğrencilerin eğitimlerini normal eğitim ortamlarında mı yoksa özel eğitim ortamlarında mı yapılması gerektiği tartışılırken bazı araştırmacılar, özel eğitim ortamına yerleştirilen zihin özürü çocukları benzer düzeylerde zeka bölümüne

sahip olan ancak normal eğitim sınıflarına yerleştirilmiş olan zihin özürlü çocuklarla değişik özellikler açısından karşılaştırmışlardır. Bu çalışmaların sonucu olarak, normal eğitim ortamlarında eğitim alan zihin özürlü öğrencilerin, iletişimsel özellikler bakımından (Hanline, 1993), akademik özellikler bakımından (Goldstein, Moss ve Jordan, 1965) ve sosyal yeterlik bakımından (Giangreco ve Putnam, 1991) özel eğitim ortamlarında eğitim alan akranları ile aynı oranda ya da onlardan daha fazla gelişim gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Bu konuda yaptıkları bir çalışmada Cole ve Meyer (1991) yaşları 6-21 arası olan, IQ düzeyleri ise 30'dan yüksek olmayan 91 zihin özürlü öğrenci ile çalışmışlardır. Bu öğrencilerden 55 tanesi özel okullara, 36 tanesi ise hem normal hem de özel eğitim veren okullara devam etmektedirler. Yapılan araştırma sonunda, aynı eğitim ortamlarındaki öğrencilerle normal eğitim ortamındaki öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri ile eşit miktarda zaman geçirdikleri; ayrıca normal eğitim ortamlarındaki öğrencilerin aynı eğitim ortamlarındaki öğrencilere göre, sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenlerle daha fazla, terapistlerle daha az ve özürlü ta da özürlü olmayan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirdikleri ortaya konmuştur.

Genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasını ele alan üç çalışmaya rastlanmıştır. Şahbaz (1997), sınıflarında kaynaştırma öğrencileri bulunan normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirilmelerinin, kaynaştırmaya ilgili tutumlarının değişmesinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, ilkökul öğretmenlerine kısa süreli yazılı ve sözlü bilgilendirme yapmıştır ve bu uygulamaların hiçbirinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında değişiklik yapmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını değiştirmek için daha uzun süreli çalışmaların gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) ise yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özürlü öğrencilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini saptamak amacıyla, kaynaştırma uygulamasına katılan ve katılmayan öğretmenlere bir anket uygulamışlardır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin tutumuna yakını, kaynaştırma öğrencilerinin toplum içinde yer alabilmeleri için gerekli eğitsel yardımı sağlanmaya hazır olduklarını belirtmişlerdir.

Ancak buna karşılık, öğretmenlerin çok azının, tam gün kaynaştırmayı onayladıkları görülmektedir.

Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) ise yaptıkları başka bir çalışmada, kaynaştırmaya katılan ve katılmayan normal gelişim gösteren öğrenciler ve velilerinin, kaynaştırma, engelli bireyler ve engelli bireylerin eğitimlerine ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini saptamak amacıyla, öğrenci ve velilere anket uygulamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, anketi yanıtlayan öğrenci ve velilerin yarısına yakınının engelli bireylere yardım etme isteğinde oldukları; buna karşılık zihin engelli bireylerle birlikte eğitim alma konusunda diğer özür gruplarına göre daha az istekli oldukları görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler ve veliler, kaynaştırma uygulaması dahilinde kaynaştırma öğrencilerine çeşitli hizmetlerin (örneğin rampalar yapılması, gerekli araç-gerecin sağlanması, eğitim programlarının hazırlanması vb.) sağlanması konusundaki isteklerini de ortaya koymuşlardır.

Zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasıyla ilgili olarak da iki araştırmaya rastlanmıştır. Diken (1998), yaptığı çalışmada, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla, öğretmenler tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çok azının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını gönüllü olarak istedikleri; diğer öğretmenlerin ise gönüllü olmadıkları ancak, okul yönetiminin kendilerine sormadan kaynaştırma öğrencilerini sınıflarına yerleştirdiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ifade ederken, aynı öğretmenler uygulama sırasında hiçbir destek hizmet almadıklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca, yapılan çalışmada, öğretmenlerin zihin özürli öğrencilerle önceden deneyimlerinin olup olmamasının, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilemediği de ortaya konmuştur.

Uysal (1995) yaptığı çalışmada Eskişehir ilinde 77 okulda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin zihin özürli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler

yapmıştır ve bu görüşmeleri niceliksel olarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, deneyimlerinin ve kaynaştırmayı benimsemiş olmalarının kaynaştırma uygulamasını olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca kaynaştırma sınıfına dersi giren öğretmenlerin bilgilendirilme istekleri ve eğitim programlarının kaynaştırmaya uygun hale getirilmesi gerekliliği de sonuçlar arasında yer almaktadır.

Salend (1994) yaptığı çalışmada, engelli öğrenci ile ilgili olarak, kaynaştırma uygulamasının başarısının sadece yapılacak hazırlık etkinliklerine değil, daha sonra yapılacak çalışmalara da bağlı olduğunu savunmaktadır. Engelli öğrenci kaynaştırma ortamına yerleştirildiğinde, gösterdiği gelişim düzenli olarak gözlemlenebilir ve değerlendirilmelidir. Salend, bu değerlendirme için kaynaştırma ekibinin belli ölçütler belirlemesi gerektiğini ve ilk izleme çalışmasının kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirildikten sonra üç-dört hafta sonra olması gerektiğini belirtmektedir.

Mandel ve Strain (1976) yaptıkları araştırma sonucunda, sınıfta fazla sayıda öğrenci olan öğretmenlere göre daha az sayıda öğrenciyle ders yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya daha olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olduklarını belirtmektedirler.

Yapılan pek çok araştırma normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir.

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleriyle ilgili çeşitli çalışmalar görülmektedir. Örneğin yaptıkları çalışmada, Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schatman (1993) sınıfında ileri derecede zihin engelli öğrencileri bulunan 19 öğretmenin görüşlerini sınıflandırdı. 17 öğretmen kaynaştırma uygulamasının başlangıcında engelli öğrencilere olumsuz tepki gösterdiklerini, ancak sınıflarındaki zihin engelli öğrencileriyle daha fazla zaman geçirdikten sonra meydana gelen gelişmeleri, engelli olmayan öğrencilerin engelli arkadaşlarını kabullenmelerini ve özgül öğrencinin diğerlerinden çok da farklı olmadığını gördükçe, sonradan daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Lake (1978), ortaokul öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerin sınıflarına kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacı, ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin kabul eder bir tutumda olduklarını ortaya koymuştur.

Mark (1980), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerin sınıflarına kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini karşılaştırdığında, ilkokul öğretmenlerinin tutumlarının ortaokul öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

O'Reilly ve Duquesit (1988) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaşturmaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek pek çok faktör olabileceğini ve bu faktörlerin belli başlılarının öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli çocuğun özür grubu, engelin derecesi ve öğretmenin okul yönetiminden ve destek hizmet personelinin almış olduğu destek miktarı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin destek hizmet beklentilerinin, kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını etkilediği Myles ve Simpson (1989) tarafından yapılan çalışmayla da ortaya konmuştur. Araştırmacılar normal eğitim öğretmenlerine anket uygulamışlar ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını başarıyla yürütebilmek için danışmanlık hizmetleri, hizmet içi eğitim gibi destek hizmet beklentileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Becker (1980) ise yaptığı çalışmada, bilgilendirme ve hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde bir değişiklik görülmesine neden olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda normal sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilgili olarak bilgilendirilmelerinin ve hizmet-içi eğitim almalarının görüşlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Salisbury, Palombaro ve Hollowood (1993) niteliksel araştırma yöntemiyle yaptıkları çalışmada, kaynaştırma öğrencileri yetiştirilmiş bir ilkokulun organizasyon özelliklerini ve gelişimini betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın

somucunda, okulun "kaynaştırma" ile yapmaya çalıştığı etkinliğin "okulda bulunan tüm bireylerin ve okulun çevresindekilerin birbirleriyle bağlantılı olmaları" olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, okuldaki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin tutumlarının başlangıçta son derece olumsuz olduğu; ancak daha sonra bu olumsuz tutumlarını, işbirliğine ve kaynaştırma öğrencilerine sonsuz destek olma anlayışına dönüştürdüğü de araştırmanın sonuçları arasında verilmektedir. Araştırmanın bulguları arasında son olarak, okulun tüm öğrencileri için izlediği politikasını, sağladığı koşulların ve destek hizmetlerin olumlu gelişme içinde olduğu yer almıştır.

Gianneco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schattman (1993) ise sınıflarında İleri derecede zihinsel engelli öğrencileri alan normal sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini incelemek amacıyla 19 normal sınıf öğretmeniyle görüşme yaparak ve 18'ine anket uygulayarak, niteliksel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin başlangıçta, sınıflarına İleri derecede zihinsel engelli bir öğrencinin yerleştirilmesizce karşı olumsuz tepkiler gösterdikleri ortaya konmuştur. Ancak sonradan, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun da daha olumlu deneyimler meydana geldiği de görülmektedir. Kaynaştırma uygulamasının kaynaştırma öğrencilerine, engelli olmayan sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlere yararları olduğu da araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Markowitz ve Bridges-Cline (1995) da araştırmalarında, çocukları okul öncesi özel eğitim kurumundan normal anaokuluna geçen ailelerin yaşadıkları deneyimleri incelemek ve bu geçiş döneminde ailelere destek niteliği taşıyan okul sisteminin rolünü anlamak üzere niteliksel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi özel eğitim kurumundan normal anaokuluna geçiş ve yerleştirme süreçlerinde aileyi tanıyan, çocuk hakkında bilgi sahibi olan uzmanların yer almasının, bu süreçlerde aileyi ve çocuğu rahatlatacağı ortaya konmuştur. Ayrıca okul öncesi çağıdaki çocukların, engelli arkadaşlarını "farklı" diye isimlendirdikleri ve okul çağındaki çocukların engelli arkadaşları kabullenmeye okul öncesi çağıdaki çocuklara göre daha hazır oldukları da sonuçlar arasında verilmektedir. Bunlardan başka, "güven" çok önemli bir tema olarak ortaya konmuştur. Uzmanların öğrencilere hizmet sağlarken öğrenciye vermiş olduğu güven duygusu ve okulun engelli öğrencilerine karşı olan duyarlılığı ailelerin oldukça

önem verdikleri unsurlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca hafif derecede engelli çocuğu olan ailelerin, çocuklarının engelli olduğunu öğretmenlere kabul ettirmekte güçlükler yaşadıkları da belirtilmiştir.

Buça benzer başka bir araştırma da Helmslitter ve arkadaşları (1994) tarafından Washington'un kentse, kırsal ve yarı kentse bölgelerindeki kaynaştırma eğitimine verildiği 166 lise öğrencisinden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada öğrenciler, kaynaştırma eğitimine dahil olmayan eğitim faaliyetlerinde herhangi bir eksikliğe yol açtığını düşünmemektedirler.

Staub ve Peck (1995), kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmişler ve kaynaştırmanın engelli olmayan çocuklar üzerinde zararlı olmadığı sonucuna varmışlardır.

Kaynaştırma programının normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkilerini ölçen Odorn, Deklyen, Jenkins (1984) tarafından yürütülen araştırmada, okulöncesi engelli olmayan iki çocuk grubuna IQ, dil, akademik ve sosyal beceri testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, çoğunluğu engelli çocuklardan oluşan kaynaştırma sınıfındaki normal çocuklar ile sınıfta engelli çocuk bulunmayan normal çocuk grupları arasında gelişimsel fark olmadığı görülmüştür.

Bir grup araştırmacı, yaptıkları çalışmada birçok çocuğun özürü olan bireylerle etkileşimleri sonucunda kendilerine olan saygıların arttığı sonucunu elde etmişlerdir (Şahbaz, 1997).

Cook ve Semmel (1999)'ın yaptıkları çalışmada ağır engelli öğrenciler, hafif derecede engelli olan öğrencilere oranla, aktarılan taraftan daha az kabul edilmiştir

Staub, Schwartz, Galucci ve Peck (1994)'ün ağır engelli öğrencilerle arkadaşlık eden 4 ortaokul öğrencisiyle vaka çalışması yapmış ve sonuçta, bu öğrencilerin engelli arkadaşlarına karşı olan davranışlarının, bir öğretmenin davranışları gibi öğretici bir tarzda olmadığını bulmuştur. Ayrıca bu araştırmada her iki gruptaki öğrencilerin de arkadaşlığa ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Hayes ve Gunn (1988), çocuğu kaynaştırma eğitimine başlayan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimlerinin ilk yılında, bu programlara devam etmeyen çocuk ebeveynlerine göre daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır. Simpson ve Myles (1987), birçok hafif engelli öğrenci ebeveyninin çocuklarını kaynaştırılmasına ilişkin endişelerinin birkaç eğitim uygulaması ile birlikte geçtiğini ve zaman içinde olumlu tutum sergilediklerini bulmuşlardır .

Turnbul, Winton, Blacher ve Salkind (1982)'ın yaptığı araştırmada, ebeveynlerin en büyük endişesinin, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği, çocuklarının kaynaştırma ortamında ihtiyaç duydukları bireysel eğitimi alıp alamama ve eğitim müfredatı ile ilgili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynlerin tutumlarını kalıp yargılar, korkular ve dedikodular çok önemli miktarda etkilemektedir .

Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996) kaynaştırma sınıfındaki özel eğitim öğretmenleri, kaynaştırma sınıfındaki normal eğitim öğretmenleri ve genel eğitim sınıflarındaki öğretmenleri, hafif derecede engelleri olan bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin olarak kendi yeterlilik, rekabet,öğretme görevinden kaynaklanan tatmin ve sınıf düzenlemeleri hakkındaki değerlendirmelerini karşılaştırmıştır. Sonuçta, kaynaştırma sınıfındaki özel eğitim öğretmenleri, kendi yeterlilik be rekabet alanlarında en olumlu algılamalara sahiptir. Kaynaştırma sınıfındaki genel eğitim öğretmeni de benzer sonuçlar sergilerken genel eğitim sınıfındaki öğretmenler, en düşük olumlu algılamalara sahiptirler. Her üç gruptaki öğretmen de engelli öğrencilere en uygun şekilde hizmet götürebilmek için ek kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Bain ve Dolbel (1991), özel ve genel eğitim okul müdürlerinin kaynaştırma programlarına ilişkin olumlu tutumları olduğunu bulmuşlardır.

Normal sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını karşılaştırmaya yönelik olarak yapılan araştırmalarda, özel eğitim öğretmenlerinin normal sınıf öğretmenlerinden daha olumlu tutumlara sahip oldukları gözlemlenmektedir.

Hamah ve Pflinzer (1983), engel ile ilgili bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle deneyimler ve engel tipine göre öğretmenin eğitim alıp almaması konularının, olumsuz öğretmen tutumlarını oluşturduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin aldıkları hizmetçi ve hizmet öncesi eğitim programları, olumlu tutumları arttırmada ve becerileri geliştirmede etkilidir (ED289885, 1985) ve özel eğitim konusunda eğitimi olmayan ve özel gereksinimi olan çocuklarla iletişimi olmayan öğretmenler kaynaştırma programlarına karşı olumsuz tutum sergilemektedirler.

Avcı (1999), öğretmen adaylarının kaynaşturmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kaynaşturmaya ilişkin ders almalarının etkili olduğunu bulmuştur. Avcı, tüm öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesinin gerektiğini bildirmiştir.

Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996)'nın 680 öğretmen ve yönetici üzerinde yaptıkları araştırmada, bu kişilerin kaynaşturmaya desteklediklerini ve bu kişilerin tutumlarının destek almaları durumunda olumlu etkilendiğini bulmuşlardır

Larivee ve Cook (1979), öğretmenlere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Bain ve Dolbel, 1991). Bu konu ile ilgili olarak ABD'de yapılmış araştırmada öğretmenler ve yöneticilerin aldıkları destek ve yardımlaşmanın, tam kaynaşturmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (Villa, Thousand, Meyers ve Nevin, 1996). Öğretmenlere gerekli bilgi ve yardımı sağlayabilecek psikologlar ve özel eğitimciler de öğretmenlerin kaynaşturmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olmalarına neden olmaktadır .

Araştırmacılar sadece öğretmenlerin engelli çocukların kaynaştırılmalarına yönelik olumsuz tutum sergilediklerini göstermemiş, kaynaştırmanın başarısı için pozitif tutumun önemsizini vurgulamışlardır (Antonek ve Larivee, 1995).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma evreni, örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan, özel ve resmi anaokulları ile ilköğretim okullarına bağlı sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu evrenden basit rastgele yöntemi ile seçilen 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu içerisinde yer alan ve hepsi kadın olan okul öncesi öğretmenlerin, 143'ünün sınıfında engelli çocuk bulunurken, 177'sinin sınıfında engelli çocuk bulunmamaktadır. Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinden sadece bir tanesi engelli çocuğa sahiptir.

Tablo 3-1 Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerine Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	n	%
18-25	89	27,8
26-33	131	40,9
34-41	77	24,1
42 ve üstü	23	7,2
Toplam	320	100,0

Tablo 3.1' de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya göre, örneklem grubunun ağırlıklı olarak 26-33 yaş grubu okul öncesi öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-2 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinde Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim durumu	n	%
Lise	93	29,1
Meslek Lisesi	64	20,0
Önlisans	136	42,5
Lisans ve lisansüstü	27	8,4
Toplam	320	100,0

Tablo 3.2’de örnekleme grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında örnekleme grubunun ağırlıklı olarak önlisans mezunlarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-3 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	n	%
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	207	64,7
Okul Öncesi Öğretmenliği	55	17,2
Anasokulu Öğretmenliği	42	13,1
Diğer	16	5,0
Toplam	320	100,0

Tablo 3-3’ de örnekleme grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, örnekleme grubunun ağırlıklı olarak Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü mezunu olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu grubun çoğunluğunu Kız Meslek liselerinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü mezunları ile üniversitelerin önlisans programı mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 3-4 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları

Deneyimi	n	%
1yıldan az	15	4,7
1-5	95	29,7
6-10	102	31,9
11-15	58	18,1
16 ve üstü	50	15,6
Toplam	320	100,0

Tablo 3.4’ de örnekleme grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, örnekleme grubunun ağırlıklı olarak 1-10 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-5 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	n	%
10 ve 10’dan az	59	18,4
11-17	93	29,1
18-25	155	48,4
26 ve üstü	13	4,1
Toplam	320	100,0

Tablo 3.5’te, örnekleme grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcutlarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, örnekleme grubunun ağırlıklı olarak , 18-25 kişilik sınıf mevcutları ile çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 3-6 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları

Görev Yaptığı Okul	n	%
MEB'na bağlı ilköğretim okulu ana sınıfı	116	36,3
MEB'na bağlı bağımsız anaokulu	36	11,3
Kurum anaokulu	33	10,3
Özel ilköğretim okulu ana sınıfı	13	4,1
Özel yuva ve anaokulu	122	38,1
Toplam	320	100,0

Tablo 3.6'da örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, örneklem grubunun ağırlıklı olarak, MEB'na bağlı ilköğretim okulu ana sınıfı, özel yuva ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-7 Örnekleme Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Eğitim Alan Durumlarına Göre Dağılımları

Özel Eğitimle İlgili Eğitim Alan Durumu	n	%
Evet	167	52,2
Hayır	153	47,8
Toplam	320	100,0

Tablo 3.7' de, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili eğitim alma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3-8 Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Özel Eğitime İlgili Aldıkları Eğitimin Şekline Göre Dağılımları

Eğitimin Şekli	n	%
Okulda ders olarak	119	36,9
Hizmetiçi eğitim, kurs v.b	24	7,5
Seminer	24	7,5
Eğitim almayanlar	153	48,1
Toplam	320	100,0

Tablo 3.8’ de, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimin şekline göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, özel eğitimle ilgili eğitimi okulda ders olarak alan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 3-9 Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olup Olmalarına Göre Dağılımları

Çocuk Sahibi Olma Durumu	n	%
Var	175	54,7
Yok	145	45,3
Toplam	320	100,0

Tablo 3.9’ da, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmalarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3-10 Örneklem Grubunu Oluşturmuş Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Engelli Çocuk Olup Olmamasına Göre Dağılımları

Sınıfta engelli çocuk olan öğretmenler	n	%
Evet	143	44,7
Hayır	177	55,3
Toplam	320	100,0

Tablo 3.10'da, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında engelli çocuk olup olmamasına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında ,sınıfta engelli çocuk olmayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu, ancak sınıfta engelli çocuk olan öğretmenlerin sayısının da yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3-11 Örneklem Grubuna Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Engelli Öğrencilerin Engel Tiplerine Göre Dağılımları

Sınıfta bulunan engelli çocuğun engel tipi	n	%
Zihinsel Engel	56	17,5
Bedensel Engel	12	3,8
İşitme Engel	23	7,2
Dil ve Konuşma Bozukluğu	13	4,1
Görme Engel	3	,9
Duygusal ve davranışsal Bozukluk	36	11,3
Engelli Çocuk Yok	177	55,3
Toplam	320	100,0

Tablo 3.11'de, örneklem grubuna oluşturan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan engelli öğrencilerin engel tiplerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, örneklem grubunun sınıflarında en fazla zihinsel engel ve duygusal-davranışsal bozukluk tanıılı öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3-12 Örneklem Grubuna Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Daha Önce Engelli Çocuklarla Çalışıp Çalışmamalarına Göre Dağılımları

Engelli Çocuklarla Çalışma Durumu	n	%
Evet	217	67,8
Hayır	103	32,2
Toplam	320	100,0

Tablo 3.12 'de, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmamalarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, örneklem grubunun ağırlıklı olarak , daha önce engelli çocuklarla çalıştıkları görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Ölçeği", "Okul öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bakış Açuları Formu" ve "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Bilgi Formu" kullanılmıştır.

"Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Ölçeği" ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bakış Açuları Formu" araştırmacı tarafından, danışmanın rehberliğinde farklı kaynaklar incelenerek ve alanda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Ölçek maddelerini oluşturma sırasında Kırcalı-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ve Özbaba(2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Ölçeklerin geçerliliği için çeşitli üniversitelerdeki 7 eğitimci üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucu ölçekte 22 madde yer almıştır. Bu maddeler, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerisi ile süreklilik ve sınıflama içeren maddeler olarak iki gruba ayrılmıştır.

Araştırma verileri bir anketle toplanmıştır. Anket üç bölüme ayrılmıştır. 1.bölüm; "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Bilgi Formu"nu içermektedir. Bu bölümde, yanıtlayıcının yaş, eğitim durumu, deneyim, çocuk sahibi olma vb. gibi demografik bilgilerin yanı sıra öğretmenlik yaptığı okul, özel eğitime ilgili eğitim alma durumu, destek hizmet alma durumu gibi okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini etkileyebilecek sorular yer almaktadır.

2.bölümde ; "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Ölçeği" yer almaktadır.Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek 15 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde derecelenmiştir, 9 olumsuz madde bulunmaktadır ve bu maddeler tersen puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75' tir. Puanlar düştükçe görüşler olumsuzlaşmaktadır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.76'dır.

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi edinmek ve öncelikle maddelerin ayırıcılık gücünü belirleyebilmek amacıyla ölçekten en yüksek puan alan üst %27'lik grup ile en az puan alan alt %27'lik grubu ayırt eden maddeler t testi ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 7. madde ölçekten çıkarılmıştır.

3.bölümde; "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bakış Açları Formu" bulunmaktadır. Süreklilik içermeyen sorular bu bölümde yer almıştır. Form 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" şeklinde derecelenmiştir. Bu formda 1 olumsuz madde bulunmaktadır ve tersen puanlanmaktadır. İstatistiksel analizlerde sağlıklı karşılaştırma yapabilmek için "Kararsızım" bölümü çıkarılarak 184 veri üzerinde çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi 2005 yılı Mayıs ayı ile 2006 yılı Ocak ayı arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla okulların yetkili kişileri ile görüşülerek yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve gerekli izin

almıştır. 30.09.2005 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Okulöncesi Eğitim seminerine gelen 152 öğretmenden ölçek ve formları doldurmaları istenmiştir. 168 öğretmene ise okullara gidilerek ölçek ve formlar verilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin hepsi kadın olduğundan cinsiyet boyutu değerlendirmeye alınmamıştır.

3.4. Verilerin Analiz Yöntemleri

Ölçeklerin geçerlilik çalışması sırasında, geçerli maddeleri belirlemek üzere, bireylerin puanları sıralanarak en yüksek puan alan üst %27'lik grup ile en az puan alan alt %27'lik grup arasında bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Önemlilik testlerinden olan, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ölçümle belirtilen sıklıklı bir değişken yönünden bağımsız iki grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. Bu araştırmada bağımsız gruplar için t testi, okul öncesi öğretmenin özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumunun, sınıfta engelli çocuk olması durumunun, bağlı olduğu kurum tarafından sağlanan destek durumunun, çocuk sahibi olup olmamasının, daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmamasının kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu ya da olumsuz görüşlerinin oluşmasında bir etken olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

İkiden fazla ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşları, eğitim durumları, mezun oldukları bölümler, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okullar, sınıf mevcutleri, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimin içeriği, sınıflarında bulunan engel tipleri, destek hizmetler, engelli çocukların eğitim alma sürelerine ilişkin değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene testi incelenmiş, homojen olan varyanslar için Scheffe karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin ilçelerden aldıkları toplam puanları, yaşları, eğitim durumları, mesleki deneyimleri, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul, sınıf mevcudu, sınıfında engelli çocuğun olup olmaması, engelli çocuğun eğitim alma süresi, özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu, destek hizmet alıp almaması, çocuk sahibi olup olmaması değişkenlerinin etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Elde edilen bulguları temsil eden tablolar bu bölümde sunulmuştur.

Bulgular Bağımsız gruplar için t testi sonuçları ile, Tablo 4.1, Tablo 4.4, Tablo 4.7, Tablo 4.10, Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Bulgular Tek yönlü varyans analizi sonuçları ile, Tablo 4.2, Tablo 4.5, Tablo 4.8, Tablo 4.12, Tablo 4.13, Tablo 4.15, Tablo 4.16, Tablo 4.17, Tablo 4.18, Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Bulgular Post-Hoc Testleri’nden olan Scheffe sonuçları ile, Tablo 4.3, Tablo 4.6, Tablo 4.9, Tablo 4.14, Tablo 4.19, Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4-1 Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanların özel eğitimle ilgili eğitim alma durumlarına göre t testi sonuçları

Ölçekler	Özel eğitim hakkında aldığı eğitim	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kaynaştırmaya yönelik Görüşler Ölçeği	evet	167	51,8886	8,2574	6,075	,000**
	hayır	153	47,1961	8,9491		
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılarını Formu	evet	102	13,1078	,7299	1,237	,218
	hayır	82	12,9634	,8527		

** $p < 0,01$ anlamlı

Veri toplama araçlarından elde edilen puan ortalamaları bakımından iki grup arasındaki farkın önemini görmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Tablo 4.1'e göre ; özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p = ,000$), özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılarını Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanlarını Özel Eğitime İlgili Aldıkları Eğitim Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	1549,584	3	516,528	11,741	,000**
	Gruplar içi	13901,588	316	43,983		
	Toplam	15451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	Gruplar arası	2,755	3	,928	1,507	,214
	Gruplar içi	110,857	180	,616		
	Toplam	113652	183			

** $p < 0,01$ anlamlı

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitime ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 2’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,000$). “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu” nde ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-3 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Eğitim Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(I) özel eğitimle ilgili olduğu eğitimin içeriği	(J) özel eğitimle ilgili olmadığı eğitimin içeriği	Ortalama Farklar (I-J)	Std. Hata	p
Scheffe Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	okulda ders olarak	hizmetçi eğitim, kurs vb. seminer eğitim almadım	-.8893 .8867 4,3713	1,4852 1,4852 .8115	,975 ,975 .000**
		okulda ders olarak hizmetçi eğitim, kurs vb. seminer eğitim almadım	.8893 1,3750 5,0606	1,4852 1,9147 1,4556	,975 ,915 .008
	seminer	okulda ders olarak hizmetçi eğitim, kurs vb. eğitim almadım	-.8857 -1,3750 3,6856	1,4852 1,9147 1,4556	,975 ,916 .095
		okulda ders olarak hizmetçi eğitim, kurs vb. seminer	-4,3713 -5,0606 -3,6856	.8115 1,4556 1,4556	.000** ,008 ,095

** p<0,01 anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitim değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaranan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 3'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde; özel eğitimle ilgili okulda ders alan öğretmenlerin , bu konuyla ilgili eğitim almıyan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4-4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının, Sınıflarında Engelli Öğrenci Olma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	sınıfta engelli öğrenci olma durumu	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	evet	143	59,8930	6,6178	3,411	,001*
	hayır	177	48,5672	7,0256		
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu	evet	86	13,0614	,8432	,610	,842
	hayır	98	13,0162	,7391		

* $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 4.4'de Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının sınıflarında engelli öğrenci bulunmasına göre dağılımı verilmiştir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p = ,001$), sınıfta engelli çocuk bulunan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarında Bulunan Engel Tiplerine Göre İncelenmesi

Varyasyon Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	1140,014	6	190,002	4,155	,000**
	Gruplar içi	14311,458	313	45,724		
	Toplam	15451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılar Formu	Gruplar arası	4,651	6	,775	1,258	,278
	Gruplar içi	108,001	117	,916		
	Toplam	113,652	183			

** p<0,01 anlamı

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan engelli çocukların engel tiplerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 5'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 6'da verilmiştir (sayfa 83). Tablo 4. 6 incelendiğinde; sınıfında zihinsel engelli ve işitme engelli çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfında engelli çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılar Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p > 0,05$).

Tablo 4-6 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Engel Tipi Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(I)engel tipi	(J)engel tipi	Ortalama Karşılar (I-J)	Std. Hata	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Zihinsel engel	Bedensel engel	2,6905	2,1510	,955
		İşitme engeli	-1,7189	1,6747	,983
		Dil ve Konuşma boz	5,1071	2,0818	,423
		Görme Engeli	5,1071	4,0072	,950
		Duyg. ve Dav. Boz.	2,3571	1,4445	,849
		Engelli çocuk yok	3,7399	1,0367	,046*
	Bedensel engel	Zihinsel engel	-2,6905	2,1510	,955
		İşitme engeli	-4,4094	2,4080	,763
		Dil ve Konuşma boz	2,4167	2,7069	,992
		Görme Engeli	2,4167	4,3648	,999
		Duyg. ve Dav. Boz.	-,3333	2,2540	1,000
		Engelli çocuk yok	1,0494	2,0171	1,000
	İşitme engeli	Zihinsel engel	1,7189	1,6747	,983
		Bedensel engel	4,4094	2,4080	,763
		Dil ve Konuşma boz	6,8261	2,3463	,210
		Görme Engeli	6,8261	4,1508	,844
		Duyg. ve Dav. Boz.	4,0761	1,8050	,532
		Engelli çocuk yok	5,4589	1,4988	,042*
	Dil ve Konuşma bozukluğu	Zihinsel engel	-5,1071	2,0818	,423
		Bedensel engel	-2,4167	2,7069	,992
		İşitme engeli	-6,0261	2,0460	,210
		Görme Engeli	,0000	4,3311	1,000
		Duyg. ve Dav. Boz.	-2,7500	2,1880	,954
		Engelli çocuk yok	-1,3672	1,9431	,998
	Görme Engeli	Zihinsel engel	-5,1071	4,0072	,950
		Bedensel engel	-2,4167	4,3648	,999
		İşitme engeli	-6,8261	4,1508	,844
		Dil ve Konuşma boz	,0000	4,3311	1,000
Duyg. ve Dav. Boz.		-2,7500	4,0634	,988	
Engelli çocuk yok		-1,3672	3,9369	1,000	
Duyg. ve Dav. Boz.	Zihinsel engel	-2,3571	1,4445	,849	
	Bedensel engel	,3333	2,2540	1,000	
	İşitme engeli	-4,0761	1,8050	,532	
	Dil ve Konuşma boz	2,7500	2,1880	,954	
	Görme Engeli	2,7500	4,0634	,998	
	Engelli çocuk yok	1,3828	1,2363	,974	
Engelli çocuk yok	Zihinsel engel	-3,7399	1,0367	,046*	
	Bedensel engel	-10494	2,0171	1,000	
	İşitme engeli	-5,4589	1,4988	,042*	
	Dil ve Konuşma boz	1,3672	1,9431	,998	
	Görme Engeli	1,3672	3,9369	1,000	
	Duyg. ve Dav. Boz	-1,3828	1,2363	,971	

Tablo 4-7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Çalıştıkları Kurum Tarafından Sağlanan Destek Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçüler	kurum tarafından sağlanan destek durumu	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	evet	38	54,8421	8,5142	4,482	,008**
	hayır	107	49,8449	6,3978		
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu	evet	27	12,9259	,8738	-1,162	,252
	hayır	81	13,1476	,8131		

* $p < 0,05$ anlamlı

** $p < 0,01$ anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının çalıştıkları kurum tarafından desteklenme durumuna göre dağılımı Tablo 4.7'de verilmiştir. Çalıştıkları kurum tarafından destek hizmet verilmesi durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p = ,001$), kurumlarından destek hizmet alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum tarafından destek hizmet alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların, Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlardan Aldıkları Destek Hizmet Çeşitlerine Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı		Karlar Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Karlar	F	p(Önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	790,662	2	395,331	10,338	,000**
	Gruplar içi	5430,331	142	38,242		
	Toplam	6220,993	144			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu	Gruplar arası	1,171	2	,586	,640	,435
	Gruplar içi	69,272	86	,807		
	Toplam	60,443	87			

** $p < 0,01$ anlamlı

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlardan aldıkları destek hizmet çeşitlerini, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 8'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,000$). "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-9 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumlardan Aldıkları Destek Hizmet Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(I) Kurum tarafından sağlanan destek tipi	(J) Kurum tarafından sağlanan destek tipi	Ortalama Karşılar (I-J)	Std. Hata	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Rehber, tecrübeli, yardımcı öğretmen	Kurum –uzman işbirliği	-1,8130	2,0823	,548
		Destek almıyorum	4,4421	1,4213	,009**
	Kurum – uzman işbirliği	Rehber, tecrübeli, yardımcı öğretmen	1,8130	2,0823	,548
		Destek almıyorum	6,3551	1,7049	,001**
	Destek almıyorum	Rehber, tecrübeli, yardımcı öğretmen	-4,4421	1,4213	,009*
		Kurum –uzman işbirliği	-6,3551	1,7049	,001**

** p<0,01 anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, görev yaptıkları kurumdan aldıkları destek hizmet değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yanıtta grubun hangisi olduğu Scheffé testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 9'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; görev yaptığı kurumda rehber öğretmen, tecrübeli öğretmen veya yardımcı öğretmen bulunan, ayrıca görev yaptığı kurum bir uzmanla işbirliği yapan öğretmenler, destek almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4-10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Öğretmenin Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Öğretmenin çocuğa sahip olma durumu	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	var	175	48,5488	7,0341	-2,832	,006*
	yok	148	50,7379	8,8989		
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	var	99	12,9899	,7353	,995	,321
	yok	85	13,1050	,8455		

* $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 4.10' da, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ,öğretmenin çocuk sahibi olma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Öğretmenin çocuk sahibi olma durumuyla "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p = ,005$), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Toplam Puanlarının Öğretmenin Daha Önce Engelli Çocuklarla Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Öğretmenin daha önce engelli çocuklarla çalışma durumu	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	evet	217	49,8756	7,0298	1,251	,212
	hayır	103	48,8350	6,7897		
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	evet	123	13,1057	,7107	1,528	,129
	hayır	61	12,8180	,9182		

* $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 4. 11’de, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ,öğretmenin daha önce engelli çocuklarla çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” ve “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu” ndan aldıkları toplam puanlarla daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmama durumları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Yaş Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyasyon Kaynağı		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	P
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	253,393	3	84,464	1,758	,155
	Gruplar içi	15198,079	316	48,095		
	Toplam	15451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	Gruplar arası	4,479	3	1,491	2,458	0,84
	Gruplar içi	109,179	180	,607		
	Toplam	113,652	183			

* $p < 0,05$ anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 12’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeğinde” nde, hem de “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu” nda gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Alınları Toplam Puanların Eğitim Durumları Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	p(Önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	1208,850	3	402,283	8,624	,000**
	Gruplar içi	14244,622	318	45,078		
	Toplam	16451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu	Gruplar arası	1,490	3	,497	,797	,497
	Gruplar içi	112,183	180	,623		
	Toplam	113,652	183			

** p<0,01 anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratan yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 13 'de vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur (p= ,000). "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir (p>0,05).

Tablo 4-14 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(I) anketi doldurmanın eğitim durumu	(J) anketi doldurmanın eğitim durumu	Ortalama kareler (I-J)	Std. Hata	p
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	lise	meslek lisesi	1,8728	1,0804	,401
		ön lisans	-2,1438	,9034	,133
		lisans	-4,8901	1,4677	,012*
	meslek lisesi	lise	-1,8728	1,0804	,401
		ön lisans	-4,0185	1,0177	,002*
		lisans	-6,7827	1,5407	,000**
	ön lisans	lise	2,1438	,9034	,133
		meslek lisesi	4,0185	1,0177	,002*
		lisans	-2,7482	1,4148	,288
	lisans	lise	4,8901	1,4677	,012*
		meslek lisesi	6,7827	1,5407	,000*
		ön lisans	2,7482	1,4148	,288

* $p < 0,05$ anlamlı

** $p < 0,01$ anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam tutum puanlarının, eğitim durumları değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 14'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; Lisans ve ön lisans mezunlarının, lise ve meslek lisesi mezunlarına göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4-15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Mezun Oldıkları Bölüm Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı		Karşer Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Karşer	F	p (önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	481,038	3	153,680	3,240	,022*
	Gruplar içi	14990,433	316	47,438		
	Toplam	15461,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılar Formu	Gruplar arası	3,048	3	1,016	1,854	,179
	Gruplar içi	110,804	180	,614		
	Toplam	113,852	183			

* $p < 0,05$ anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 15’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde en az bir grubun ortalaması farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,022$). “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılar Formu” nde ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Meslekteki Deneyim Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyasyon Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	223,802	4	55,950	1,157	,330
	Gruplar içi	15227,870	316	48,342		
	Toplam	15451,472	318			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu	Gruplar arası	3,121	4	,780	1,264	,266
	Gruplar içi	110,631	178	,617		
	Toplam	113,652	183			

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 16'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde hem de "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nde gruplar arasındaki farkların anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Tablo 4-17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formları Aldıkları Toplam Puanların Görev Yaptıkları Okul Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	276,195	4	69,049	1,433	,223
	Gruplar içi	15173,277	315	48,175		
	Toplam	15451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Beklenen Açıları Formu	Gruplar arası	1,585	4	,396	,633	,540
	Gruplar içi	112,067	179	,626		
	Toplam	113,652	183			

$p < 0,05$ anlamlı

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratarak yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 17'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; hem "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde hem de "Kaynaştırmaya Yönelik Beklenen Açıları Formu" nda gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Mevcuduna Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı		Kıtalar Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	688,102	3	229,034	6,423	,000**
	Gruplar içi	14663,370	316	46,087		
	Toplam	15451,472	319			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	Gruplar arası	3,060	3	1,027	1,671	,175
	Gruplar içi	110,572	180	,614		
	Toplam	113,632	183			

** p<0,01 anlamı

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcuduna ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 18’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde en az bir grubun ortalaması farkları anlamlı bulunmuştur (p= ,000). “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu” nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir(p>0,05).

Tablo 4-19 "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden Alınan Toplam Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(i) sınıf mevcudu	(j) sınıf mevcudu	Ortalama Karşılar (i-j)	Std. Hata	p
"Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"	10 ve 10'dan az	11-17	-4,3306	1,1299	,002*
		18-25	-1,4360	1,0385	,591
		26 ve üstü	-4,8409	2,0600	,146
	11-17	10 ve 10'dan az	4,3306	1,1299	,002*
		18-25	2,8946	,8904	,015*
		26 ve üstü	,5103	2,0101	,996
	18-25	10 ve 10'dan az	1,4360	1,0385	,591
		11-17	-2,8946	,8904	,015*
		26 ve üstü	-3,4050	1,9802	,390
	26 ve üstü	10 ve 10'dan az	4,8409	2,0600	,146
		11-17	,5103	2,0101	,698
		18-25	3,4050	1,9802	,390

* p < 0,05 anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, sınıf mevcudu değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 19'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıf mevcudu 11-17 olan okul öncesi öğretmenlerin, sınıf mevcudu 10-10'dan az, 18-25 olanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4-20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek ve Formdan Alındıkları Toplam Puanların, Engelli Öğrencilerle Eğitim Alma Sürelerinin Göre İncelenmesi

Varyasyon Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	p(önemlilik)
Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği	Gruplar arası	168,671	2	84,338	1,851	,148
	Gruplar içi	6060,322	140	43,217		
	Toplam	6218,993	142			
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılarını Formu	Gruplar arası	4,373	2	2,186	3,237	,044*
	Gruplar içi	56,057	83	,675		
	Toplam	60,430	85			

$p < 0,05$ anlamlı

Örnekleme alınan sınıfta engelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, engelli çocukların eğitim alma sürelerinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 20'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılarını Formu" nda en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,044$). "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4-21 " Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu"ndan Alınan Toplam Puanların Engelli Çocukların Eğitim Alma Sürelerine Göre İncelenmesi

Ölçek	(I) engelli çocuğun sınıfta eğitim alma süresi	(J) engelli çocuğun sınıfta eğitim alma süresi	Ortalama Farklar(I-J)	Std. Hata	p
Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açıları Formu	tam gün	yarım gün	-1,9809E-02	,2098	,998
		hafta içi belirli gün veya saatlerde	-,6350	,2633	,041*
	yarım gün	tam gün	1,981E-02	,2098	,998
		hafta içi belirli gün veya saatlerde	-,8154	,2875	,108
	hafta içi belirli gün veya saatlerde	tam gün	,6350	,2553	,041*
		yarım gün	,8154	,2875	,108

p<0,05 anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Formu"ndan aldıkları toplam puanlarını, engelli çocukların eğitim alma sürelerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 21'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıfta kaynaştırma öğrencisine hafta içi belirli gün ve saatlerde eğitim veren öğretmenlerin, sınıfta tam gün eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Tablo 4.1’de Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili bir eğitim almaları ile kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=,000$), özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılar Formu” ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Larivee (1981)’nin yoğun hizmetiçi eğitimin öğretmen tutumlarının değiştirilmesine etkisini incelediği araştırmasında, Hoover ve Cessna(1984) öğretmenlerin normal sınıflardaki engelli çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını değerlendirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında uzun süreli bir eğitim ile bilgilendirildiklerinde tutumlarının değiştiğini saptamışlardır(Akt. Şahbaz,1997).

Dönmez ve arkadaşları (2004), kaynaştırma sürecinde yer alan bireylerin, engelli bireyler ve kaynaştırılmaları ile ilgili olarak eğitimcileri gerektiğini, bunun aynı zamanda engellilerle ilgili toplumsal bir bilinçlilik yaratmak açısından da büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi kaynaştırmanın başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.

Kaynaştırmanın başarısı ve yaygınlaşmasında büyük önem taşıyan öğretmenlerin olumsuz tutumlarının değiştirilmesi iki yolla mümkündür.

1. Hizmetiçi eğitim programları
2. Hizmet öncesi eğitim programları

Hizmetiçi eğitim, kaynaştırma becerilerinin kazanılmasına karşı olumlu tutumun artırılmasında etkilidir. Öğretmenlere, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken gereksinim duydukları alanlarda bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan hizmetiçi

eğitim programlarının içeriklerinin iyi düzenlenmiş olması bu programların etkililiğini arttırmaktadır. Bu programlar aracılığıyla üretmenler özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilenme, bakış açısı geliştirme, daha gerçekçi beklentiler oluşturma olanağı elde edebileceklerdir(şahbaz,1997;Kayaoğlu,1999).

retmen yetiştiren kurumları Eğitim Fakülteleri ve Mesleki Eğitim Fakülteleri olmak üzere iki grupta toplanmak mmkindedir.retmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarını yapısı,genel kültür, alan bilgisi, retmenlik formasyonu ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Özel eğitim alanına retmen yetiştiren program dışında kalan alanlarda özel eğitimle ilgili konularda ya çok az ya da hiç ders verilmemektedir(Akt.Konrat,2004).

Yetiştirilecek olan retmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik olarak bilgilendirilmelerinin retmenlerin tutumlarını önemli derecede etkileyeceği düşünülmektedir. Bu konuda özellikle sınıf üretmenleri üzerinde yapımış olan araştırmalar olmakla birlikte (Kayaoğlu,1999; Yıkınış ve Peker,1997; şahbaz,1997; Akemete ve Kargın,1994; Mayhew,1994; Layszer ve Abrams,1983; Kilgor,1982), biraş retmenlerine yönelik olarak kaynaştırmayla ilgili hizmetiçi ve hizmet öncesi bilgilendirmenin yapıldadığ araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yıkınış ve arkadaşları (1997), yaptıkları araştırmada özel eğitim deneyimliliği ve kaynaştırma dersinin retmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu bulmuşlardır.

Örnekleme alınan okul öncesi retmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitime ilişkin değişkenlerin, retmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek ybtl varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 2'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler leği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p < .000$). "Kaynaştırmaya Yönelik Bekleş Açıları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4. 3'te, Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitim değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde; özel eğitimle ilgili okulla ders alan öğretmenlerin , bu konuyla ilgili eğitim almamış öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Larivee ve Cook(1979)'un araştırmasında, öğretmenlerin aldıkları desteğin, kaynaştırma uygulamasına ilişkin tecrübesinin, engelli çocuklar ve kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmasına, hizmetiçi eğitim almış olmasına olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur(Akt. Diken,1998). Kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma ve engelli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarının olumsuz tutumlarına etki edebileceğini göstermektedir.Atkinson ve Ogletree(1981), Garvan-Pinbas ve Schmelkin (1986), Price ve Ringlaben(1981), Barton (1992) kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu, hizmetiçi ve yardımcı destek ihtiyaçlarını dile getirdikleri görülmüştür.

Becker (1980) ise yaptığı çalışmada, bilgilendirme ve hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde bir değişiklik görülmesine neden olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmayla ilgili olarak bilgilendirilmelerinin ve hizmet-içi eğitim almalarının görüşlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Hannah ve Pflumer (1983), engel ile ilgili bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle deneyimler ve engel tipine göre öğretmenin eğitim alıp almaması konularının, olumsuz öğretmen tutumlarını oluşturduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitim programları, olumlu tutumları arttırmada ve becerileri geliştirmede etkilidir ve özel eğitim konusunda eğitimi olmayan ve özel gereksinimi olan çocuklarla iletişimi olmayan öğretmenler kaynaştırma programlarına karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (ED289885, 1985).

Avcı (1999), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kaynaştırmaya ilişkin ders almalarının etkili olduğunu bulmuştur. Avcı, tüm öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesinin gerektiğini bildirmiştir.

Tablo 4.4'de Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının sınıflarında engelli öğrenci bulunmasına göre dağılım verilmiştir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=,001$), sınıfta engelli çocuk bulunan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan engelli çocukların engel tiplerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığına incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 5'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 6'da verilmiştir. Tablo 4. 6 incelendiğinde; sınıfta zihinsel engelli ve işitme engelli çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfta engelli çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açılan Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; engelli çocuk ile ilişkisinin öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu görülmüştür

Diken(1998), sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve bu iki grupta yer alan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmalar öğretmen tutumlarının, engelli öğrencinin engelini türü, derecesi ve özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir (Akt. Kuz, 2001). Uysal (2004)'ün yaptığı araştırmada, öğretmenlerin en zor kaynaştırılacak engel grubunu zihinsel engelli ve işitme engelli öğrenciler olarak ifade etmeleri ilgi çekicidir.

Araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin engelli öğrenciye karşı olumsuz görüşlere sahip olduğunu (Jenkinson, 1997) ve bu tutumların engelli öğrencinin engelini doğasından ve şiddetinden etkilendiği sonucunu vermektedir. Bu konuyla ilgili olarak elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin en çok öğrenme yetersizliği olan ve hafif engelli olan öğrencilerin kaynaştırılmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.7'de, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının, çalıştıkları kurum tarafından desteklenme durumuna göre dağılımı verilmiştir. Çalıştıkları kurum tarafından destek hizmet verilmesi durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ($p < .001$), kurumlarından destek hizmet alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum tarafından destek hizmet alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlardan aldıkları destek hizmet çeşitlerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 8'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nde en az bir grubun ortalaması farkları anlamlı bulunmuştur ($p < .000$). "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, görev yaptıkları kurumlardan aldıkları destek hizmet değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 9'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; görev yaptığı kuruma

reber öğretmen, tecrübeli öğretmen veya yardımcı öğretmen bulunan, ayrıca görev yaptığı kurum bir uzmanla işbirliği yapan öğretmenler, destek almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Diken (1998)'in yaptığı araştırmada kaynaştırmaya yönelik görüşleri incelenen öğretmenlerin tamamına yakını destek hizmet gereksinimi duyduklarını ifade etmişlerdir.

30.05.1997 tarihli 573 sayılı Kanun hükmünde kararname hükümlerine dayanılarak 2000 yılında hazırlanan yönetmelikte kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan sınıfları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürme esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulaması olarak tanımlanmıştır.

Uysal (2004)'ün yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında talep ettikleri destek hizmet türünün öncelikle uzman yardımı olduğu belirlenmiştir. Talep edilen diğer destek hizmet türleri sırasıyla, bilgilendirme, çevre eğitimi yapılması, araç desteği sağlanması, diğer uzmanların yardımları, kaynak sağlanmasına ve engelli öğrencinin ailesinin desteklenmesine yöneliktir.

Villa ve arkadaşları (1996)'nın 680 öğretmen ve yönetici üzerinde yaptıkları araştırmada, bu kişilerin kaynaştırmayı desteklediklerini ve bu kişilerin tutumlarının destek almaları durumunda olumlu etkilendiğini bulmuşlardır (ED289885, 1985). Larivee ve Cook (1979), öğretmenlere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Bain ve Dolbel, 1991). Bu konu ile ilgili olarak ABD'de yapılmış araştırmada öğretmenler ve yöneticilerin aldığı destek ve yardımlaşmanın, tam kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (Villa ve arkadaşları, 1996). Öğretmenlere gerekli bilgi ve yardımı sağlayabilecek psikologlar ve özel eğitimciler de öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olmalarına neden olmaktadır (ED289885, 1985).

Tablo 4.10'da, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları ile öğretmenin çocuk sahibi olup olmaması arasındaki ilişki gösterilmektedir. Öğretmenin çocuk sahibi olma durumuyla "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=,005$), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumu ile "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"ndan elde edilen toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları ile öğretmenin daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmaması arasındaki ilişki Tablo 4.11'de gösterilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" ve "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"ndan aldıkları toplam puanlarla daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmama durumları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 12'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeğinde" nde, hem de "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

O'Reilly ve Duquette (1988) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaşturmaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek pek çok faktör olabileceğini ve bu faktörlerin belli başlılarının öğretmenin yaşı, öğrenim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli çocuğun özür grubu, engelin derecesi ve öğretmenin okul yönetiminin ve destek hizmet personelinin almış olduğu destek miktarı olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4. 13'de, Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını tek yönlü varyans analizi ile incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalamaları arasındaki farklar anlamlı

bulunmuştur ($p= ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.14 'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; Lisans ve Önlisans mezunlarının, lise ve meslek lisesi mezunlarına göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.“Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu”nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 15'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde en az bir grubun ortalaması farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,022$). “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu” nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 16'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bazı “Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde hem de “Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu” nda gruplar arasındaki farkların anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, meslekte çalışma sürelerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarını etkileyip etkilemediği ile ilgili olarak yapılan araştırma bulguları son derece çelişkilidir. Diken (1998) 'in yaptığı araştırmada öğretmenin zihinsel engelli öğrencilerle daha önce deneyimi olmasın, onların tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir.Uysal(2004), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin deneyimleri olmasına rağmen, kaynaştırmaya karşı olumlu tutum göstermemişlerdir.İşler(1983), kaynaştırma için öğretmenlerin hazırlanmasında başlangıç deneyimlerinin rolünü incelemiştir. Araştırmanın bulguları hizmet öncesinde ilk inceleme deneyimlerinin kaynaştırma hakkında olumlu tutumların gelişiminde yardımcı olduğunu göstermektedir.Bu ifadeler engellilerle birebir etkileşimin ne kadar önemli olduğu görüşünü desteklemektedir.

Uysal (1995) yaptığı araştırmada Eskişehir ilinde 77 okulda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır ve bu görüşmeleri niceliksel olarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerle kişilik özelliklerinin, deneyimlerinin ve kaynaştırmayı benimsemiş olmalarının kaynaştırma uygulamasını olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkarılmıştır

Örneklere alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 17'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; hem "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde hem de "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Örneklere alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcuduna ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 18'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortasına farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 19 'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıf mevcudu 11-17 olan okul öncesi öğretmenlerin, sınıf mevcudu 10 ve 10'dan az, 18-25 olanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

"Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Mandell ve Strain (1978) sınıf mevcudu 25-27(ilköğretimde)öğrenci arasında olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin , daha kalabalık sınıf mevcudu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğunu bulmuştur.Alan ve Sproul, (1985) kaynaştırmada başarıya ulaşılabilmesi için sınıfta öğretmenin baş edebileceği sayıda öğrenci bulundurulmasının önem taşıdığını belirtmişlerdir. 1992 yılında yayınlanan zihin engelli çocukların eğitim uygulamaları yönetmeliğinde her sınıfa bir, en az iki kaynaştırma öğrencisi verilebileceği;

kaynaştırma öğrencisine karşılık sınıfın beş öğrenci eksik düzenlemesi gereği yer almıştır.

Örnekleme alınan sınıfta engelli çocuk bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin, engelli çocukların eğitim alma sürelerinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 20'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p = ,044$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 21'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıfta kaynaştırma öğrencisine hafta içi belirli gün ve saatlerde eğitim veren öğretmenlerin, sınıfta tam gün eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p > 0,05$).

Baykoç- Dönmez ve arkadaşları (1997)'nin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, engelli öğrencileri ve kaynaştırmanın uygulanması gerekliliğini kabul ettikleri ancak tam gün kaynaştırma uygulamalarını benimsemedikleri bildirilmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda; sınıfta engelli çocuk olanların olmayanlara göre, destek hizmet alanların almayanlara göre, özel eğitimle ilgili eğitim alanların almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin yaşları, eğitim durumları, sınıf mevcudları gibi değişkenler etkili değildir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR

Bu araştırma, sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin ölçek ve formdan aldıkları toplam puanları, yaşları, eğitim durumları, mesleki deneyimleri, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul, sınıf mevcudu, sınıfta engelli çocuğun olup olmaması, engelli çocuğun eğitim alma süresi, özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu, destek hizmet alıp almaması, çocuk sahibi olup olmaması değişkenlerinin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemelerde; bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Post-Hoc testlerinden Scheffe istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir :

Tablo 4.1'de Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili bir eğitim almaları ile kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanların ortalamaları arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=,000$), özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Örneklere alınan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitime ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 2'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalaması farklı anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4. 3'te, Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitim değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde; özel eğitimle ilgili okulla ders alan öğretmenlerin , bu konuyla ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.4'de Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının sınıflarında engelli öğrenci bulunmasına göre dağılımı verilmiştir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p<.001$), sınıfında engelli çocuk bulunan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Sınıfta engelli çocuk bulunmasıyla "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açaları Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan engelli çocukların engel tiplerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 5'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p<.000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 6'da verilmiştir. Tablo 4. 6 incelendiğinde; sınıfında zihinsel engelli ve işitme engelli çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfında engelli çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açaları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Tablo 4.7'de, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ,çalıştıkları kurum tarafından desteklenme durumuna göre dağılımı verilmiştir. Çalıştıkları kurum tarafından destek hizmeti verilmesi durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p<.001$), kurumlarından destek hizmeti alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin

çalıştıkları kurum tarafından destek hizmet alma durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlardan aldıkları destek hizmet çeşitlerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 8'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalaması farklı anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının, görev yaptıkları kurumlardan aldıkları destek hizmet değişkenlerine göre dağılımı ve farklılığı yaratın grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 9'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; görev yaptığı kurumda rehber öğretmen, tecrübeli öğretmen veya yardımcı öğretmen bulunan, ayrıca görev yaptığı kurum bir uzmanla işbirliği yapan öğretmenler, destek almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.10'da, Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları ile öğretmenin çocuk sahibi olup olmaması arasındaki ilişki gösterilmektedir. Öğretmenin çocuk sahibi olma durumuyla "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=,005$), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumu ile "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"ndan elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlarının ortalamaları ile öğretmenin daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmaması arasındaki ilişki Tablo 4.11'de gösterilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin "Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" ve "Kaynaştırmaya Yönelik Bakış Açuları

Formu"nden aldıkları toplam puanlarla daha önce engelli çocuklarla çalışıp çalışmama durumları arasındaki farkların anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 12'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeğinde" nde, hem de "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4. 13'de, Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.14 'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; Lisans ve ön lisans mezunlarının, lise ve meslek lisesi mezunlarına göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir."Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu"nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 15'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,022$). "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 16'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem "Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği" nde hem de "Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açuları Formu" nda gruplar arasındaki farkların anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 17’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; hem “Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde hem de “Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açıları Formu” nda gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($p>0,05$).

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcuduna ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 18’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; “Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,000$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 19 ‘da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıf mevcudu 11-17 olan okul öncesi öğretmenlerin, sınıf mevcudu 10 ve 10’dan az, 18-25 olanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

“Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açıları Formu”nda ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

Örnekleme alınan sınıfta engelli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, engelli çocukların eğitim alma süreçlerinin öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4. 20’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; “Kaynaşturmaya Yönelik Bakış Açıları Formu” nda en az bir grubun ortalama farkları anlamlı bulunmuştur ($p= ,044$). Farklılığı yaratan grubun hangisi olduğu Scheffe testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4. 21’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; sınıfta kaynaştırma öğrencisine hafta içi belirli gün ve saatlerde eğitim veren öğretmenlerin, sınıfta tam gün eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. “Kaynaşturmaya Yönelik Görüşler Ölçeği” nde ise gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir($p>0,05$).

BÖLÜM 7

ÖNERİLER

Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamak, temel amacı onda varolan yeteneklerin en son sınırına kadar gelişmesine yardım etmek ve bireyin olumlu yönde davranış geliştirmesini sağlamaktır. Bireydeki bu yeteneklerin olumlu yönde davranışa dönüştürülmesi süreci, bireysel farklılıkların göz önüne alınmasını gerektirir.

Toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin yaratma gücü ve yeteneklerini toplum yararına yöneltmek, kullanmak ve verimli kılmak büyük ölçüde bireylerin sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi eğitilmelerine bağlıdır. Günümüzde çağdaş eğitim , bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmak amacıyla mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmaktadır (Diken, Sucuoğlu,1999).

Kaynaştırma eğitimi; gerektiğinde sınıf öğretmeni ve/ veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar,1992). Demokratikleşme sürecinin bir yansıması olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle ortaya çıkan kaynaştırma eğitimi, engelli bireylerin topluma uyumunun ve sosyal kabullerinin sağlanmasında büyük önem sahiptir. Kaynaştırma eğitimi engelli çocukların, normal gelişim gösteren yaşlıların gözleme, model alma, iletişim kurma, işbirliği kurmasına olanak sağlar, toplumun bir parçası olduğunu hissetmesine destek olur. Aynı zamanda normal gelişim gösteren çocukların da engelli bireylerin farklı özelliklerini keşfetmelerine, onları oldukları gibi kabul etmelerine fırsat verir.

Engelli çocukların eğitsel ve sosyal kazanımları elde edebilmesi için başarılı bir kaynaştırma uygulaması gereklidir. Kaynaştırma bir ekip işidir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması; engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler , okul yönetimi ,

ve özel eğitim destek hizmetlerinin birlikte uyumlu çalışması ve fiziksel şartların uygun olması gereklidir.

Kaynaştırma uygulamasının başarısı büyük oranda öğretmenlerin olumlu tutumuna bağlıdır. Çünkü, öğretmenin sınıfta engelli çocuklara yaklaşımı, diğer öğrencilere ve ailelerine örnek olacak, onların olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olacaktır. Böylece öğretmen kendini yalnız hissetmeyecek, öğrencileri ve velileri her zaman ona destek olacaktır. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerle ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini yalnız hissettikleri, özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları ve hazırlık ve yaklaşımlarını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenleri kaynaşturmaya yönelik olumlu tutumlarının gelişmesinde, özel eğitim ile ilgili bir öğretim programından geçmeleri oldukça etkilidir. Bu nedenle, öğretmenleri yetistiren yüksek öğretim kurumlarının özel eğitimle ilgili dersleri programlarına dahil etmeleri, bu konuda öğrencilerinin çeşitli uygulamalara katılmalarını sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenler için, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programları, belirli aralıklarla bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir. Bu toplantılarda, özel eğitimin önemi, kaynaştırma eğitimi, engel tipleri ve özellikleri, engel tiplerine yönelik farklı öğretim yöntemleri, bireyselleştirilmiş eğitim planları, davranış problemleri ve davranış değiştirme teknikleri hakkında bilgiler verilmelidir.

Kaynaştırma uygulamasında sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrenciler, engelli öğrencilerin aileleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de bilgilendirilmeli. Bunun için toplantılar ve seminerler düzenlenmelidir.

Normal sınıfa yerleştirilecek öğrencinin kaynaştırma eğitimine uyumluluğu değerlendirilmeli, kaynaştırma öncesinde hem sınıf hem de okul bünyesinde hazırlıklar yapılmalıdır. Okul öncesi eğitim sınıf mevcudları 17'yi aşmamalıdır. Her sınıfta bir en fazla iki engelli öğrenci bulunmalıdır.

Engelli öğrenciye kaynaştırma programı sürecinde sınıf düzeni, sınıfta uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmeli, gerektiğinde desteklenerek uygulamalı olarak anlatılmalıdır. Engelli öğrenci kaynaştırma eğitimine katıldığı günden itibaren gözlenmeli, bireysel eğitim planı oluşturulmalı ve bireysel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenleri çok ihtiyaç duydukları ve olması gereken destek eğitim hizmetleri uygulanmalıdır. Her okulda kaynak oda açılmalı ve özel eğitim uzmanları okullarda görevlendirilmelidirler.



KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, GÖMÜL. "Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim". Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.
- ANTONAK, R, F, LARRIVEE, B. "Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale." *Exceptional Children*,62, 1995,139-149.
- ARALN, KANDIR, A, YAŞAR, M. "Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı". İstanbul. Ya-Pa Yayınları, 2002.
- ATAY, Mesude. "Özürü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1995.
- BATU, Sema. "Kaynaşturmaya Destek Hizmetler ve Kaynaşturmaya Hazırlık Etkinlikleri". *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 2000, 35-45.
- BATU, Sema. "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaşturmaya İlişkin Görüş ve Önerileri." Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayınları, 2000.
- BAYDIK, B. "Özel eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önerisi" *Millî Eğitim Dergisi*, 36, 1997, 27-29
- BENNETT, T, DELUCA, D, BRUNS, D. " Putting Inclusion Into Practice : Perspectives of Teachers and Parents". *Exceptional Children*, 64, 1997, 115-131.

BERRIGAN, C.R. "Effects of an Inservice Education Workshop on the Attitudes of Regular Classroom Teachers Toward Disabled Students". *Dissertation Abstracts International*,5,1980,9-28.

BURSTEIN, N.D. "The Effects of Classroom Organization on Mainstreamed Preschool Children." *Exceptional Children*. 52 (5),1986, 425-434.

ÇAĞLAR, Doğan. "Geri Zekalı Çocukların Eğitimi." *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 82, 1979, 71.

ÇAĞLARIM, A. "Anasokuluve Anasınıfları İçin Program Kılavuzu." *İstanbul, Ya-Pa Yayınları*, 1996.

DARICA, Nilüfer. "Özürüli Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi." 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 1992, 183-185.

DÖNMEZ-BAYKOÇ,N AVCI,N, ASLAN,N. "Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi." 7. Özel Eğitim Günleri, Eskişehir, 1997.

ERSOY, Ö, AVCI, N. "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi Ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar."1999.

www.yayim.meb.gov.tr

ERTURAN,N, ASLAN,E. " Anaokulu, İlkokul ve Orta Dereceli Okullarda Öğretmen Olacak Üniversite Öğrencilerinin Özürüli bireylere Karşı Tutumları." 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 1992, 68.

GOTTLIEB,J, ALTER,M ,GOTTLIEB,B. "Mainstreaming Mentally Retarded Children". *Handbook of Mental Retardation*,1983.

- GÖZÜN, Ö, YIKMIŞ, A. "Öğretmen adaylarına Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği." 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara. Kök Yayıncılık, 2004.
- GÜVEN, Nergis. "Özürli Çocukların Türkiye' deki Durumu." 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. İstanbul . Ya-Pa yayınları,1992.
- HAVEY, J.M. "Inclusion, The Law, and Placement Decision : Implication For School Psychologists". Psychology in the Schools, 1998, 35 (2), 145-152.
- HEWARD, L, ORLANSKY, MICHAEL, D. "Exceptional Children." Ohio, Merrill Company, 1984.
- HORNE, M.D. "Attitudes Toward Handicapped Students; Professional Peer and Parent Reactions." New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- İNCEOĞLU, M. "Tutum Algı İletişim. Ankara. Verbo Yayıncılık, 1993.
- JERSILD, Arthur. "Çocuk Psikolojisi". Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979.
- JOHNSON, D , JOHNSON, R. "Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies." Exceptional Children, 52, 1986, 553-561.
- KARAMANLI, Deniz. "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi." (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1998.
- KARGIN, Tevhide. "Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri ile İşitme Engelli Çocuklar ve Anne- Babalarına

Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 1997.

KAYAOĞLU, Hülya. "Bilgiendirme programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 1999.

KIRCAALİ-İFTAR, Günlü. "Teacher and Student Characteristics Which Influence Teacher Proferecies for Resource and Consultation Approaches." Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1992.

KULAKSIZOĞLU, Adnan. "Farklı Gelişen Çocuklar". İstanbul, Epsilon Yayınları, 2003.

KUZ, Tayyar. "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi". Ankara, T.C. Başbakanlık Özlükler İdaresi Yayınları, 2001.

LARRIVEE, B. "Factors Underlying Regular Classroom Teachers Attitude Toward Mainstreaming." *Psychology in the Schools*, 19, 1982, 374-379.

LIEBER, J., CAPELL, K., SANDALL, S.R., WOLFBERG, P., HORNE, E., BECKMAN, P. "Inclusive Preschool Programs: Teacher Beliefs and Practices." *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1998, 87-105.

MACCUSPIE, P.A. "Promoting Acceptance of Children with Disabilities. From Tolerance to Inclusion." *Atlantic Provinces Special Education*, 1996.

MAĞDEN, D., YAŞAR, C. "Ankara il merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması" Ankara, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları, 2000.

MANGIR, M, ÇAĞATAY,N. " 5-6 Yaş Çocuklarının Arkadaşlarını Kabul ve Reddetmelerinin İncelenmesi."Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, 1005, 1987, 45.

MCLESKEY,J WALDRON,N, SO,T SWANSON, K, LOVELAND,T. "Perspectives of Teachers Toward Inclusive School Programs. Teacher Education and Special Education,24, 2001,108-115.

ODOM,S,L, DEKLYEN,M, JENKINS,R,J. "Integrated Handicapped and Non handicapped Preschoolers Developmental Impact On Nonhandicapped Children". *Exceptional Children*, 1984,41-48.

ÖĞÜZKAN,Ş, ORAL,G. "Okul Öncesi Eğitimi." İstanbul. Milli Eğitim Bakanlığı,1997.

OKTAY, Ayla. "Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem". İstanbul. Epsilon Yayınları, 2004.

ÖZBABA, Nesrin. "Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutumları." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi,2000.

ÖZSOY,Y , ÖZYÜREK,M, ERİPEK,S. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş."Ankara. Karstepe yayınları,1996.

ÖZSOY,Yahya. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş." Ankara.Çağ Matbaası, 1988.

ÖZYÜREK,Mehmet. "Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Stresliliği."Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1988.

ROSE, D,F, SMITH,B,J. " Preschool Mainstreaming : Attitude Barriers and Strategies for Addressing them". *Young Children*, May, 1993,59-62.

SALEND, S.J. *Effective Mainstreaming*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. (1998).

SAYMAN, Fatma. "Zihinsel Engelli Çocuk". İstanbul. Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Özürlü Çocuk Aileleri Dayanışma Organizasyonu Bilimsel Toplantıları.1995.

SMITH, Corinne R. "Learning Disabilities The Interaction of Learner Task and Setting." USA,Division of Paramount Publishing, 1994.

SPODEK, B, SARACHO,O. "Dealing with Individual Differences in the Early Childhood Classroom." Longman,1994.

STRAINS, MARGARET,M. "Mainstreaming Children In Schools Research and Programmatic Issues." New York . Academic Pres Inc., 1981.

SUCUOĞLU, Bülbin. "Anne babaların Özel Eğitim Okullarını Algılama Biçimleri." (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi,1991.

SUCUOĞLU, B, ATAY,M, ÇİFTÇİ. "Zihinsel engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Üzerine Bir Ölçek Çalışması." 7.Özel Eğitim Günleri.Eskişehir, 1997.

SUCUOĞLU, B, DİKEN, İ. "Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması." Özel Eğitim Dergisi, 2(3), 1999, 25-39.

SUCUOĞLU, Bülbin. "Özel Eğitimde Erken Eğitimde Erken Eğitim Programları." Destek Dergisi,1,1998.

SUCUOĞLU, Bülbin. "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi." Türk Psikoloji Dergisi, 11,1996, 44-61.

ŞAHBAZ, Omit. " Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki

- Etkililiği." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1997.
- ŞAHBAZ, Ümit. "Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi." 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara. Kök Yayıncılık, 2004.
- TEMEL, Fulya. "Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,2000, 148-155.
- TIRAŞ, Zeynep. " Ayrıştırma ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2000.
- TURNBULL, A, BLACHER, J. "Preschool Mainstreaming An Empirical and Conceptual Review." New York. Mainstreaming of Children in Schools. (1981.
- UĞURLU, Hayal. "Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyon." 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimin ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara, 1993.
- UNESCO. Türkiye Milli Komisyonu. "Okul Öncesi Eğitimi". Ankara, 1977.
- UYSAI, Aytan. "Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri." 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara. Kök Yayıncılık, 2004.
- VILLA, A, R, THOUSAND, J "Creating An Inclusive School." Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- YAVUZER, Haluk. "Çocuk Psikolojisi". İstanbul. Remzi Kitabevi, 1997.

YEKMIŞ, A. BAHAR, M. "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması." Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2 (3), 2002, 85-95.



EKLER



12. Sınıfınızda engelli çocuk / çocuklar varsa bağlı olduğunuz kurumdan herhangi bir destek alıyormusunuz ? () Evet () Hayır
13. Bir destek hizmeti alıyorsanız içeriğini yazınız.

14. Sınıfınızda engelli çocuk / çocuklar varsa eğitim alma süreçleri nasıldır ?
 () Tam gün () Yarım gün () Hafta içi belirli gün ve saatlerde
 () Diğer
15. Çocuğunuz var mı ? () Var () Yok
16. Engelli çocuğunuz var mı ? () Var () Yok
17. Daha önce engelli çocuklarla çalıştınız mı ? () Evet () Hayır

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

Seymî eğitimci,

Bu araştırma kaynaştırma uygulamasına ilişkin okul öncesi eğitimcilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda yer alan fikirlere ne derece katıldığınızı cevap sitüasyonunda uygun yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. Doğru yada yanlış cevap yoktur. Katılmadığınızdan dolayı teşekkür ederim.

	Kesinlikle		Orta		Kesinlikle	
	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum
1. Engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar ile eğitim alınmalıdır.						
2. Engelli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar ile sosyal iletişim kurabilirler.						
3.Engelli çocuğun gösterebileceği davranış problemleri diğer çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden olacağından kaynaştırma uygulaması sakıncalıdır.						
4. Engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.						
5. Okullarda kaynaştırmaya destek hizmetlerin (okuyak oda, yardımcı öğretmen v.b) olması sınıflardaki kalıpsayı özer.						
6. Sınıfta engelli bir çocuğun olması, öğretmenin performansını düşürdüğünden kaynaştırma uygulaması sakıncalıdır.						
7. Kaynaştırma uygulamasında engel tipi önemlidir.						
8. Sınıfta engelli bir çocuğun olması, diğer çocukların toplumdaki farklılıkları öğrenmesi açısından yararlıdır.						
9. Engelli çocuklar kendilerine benzer yeti çocuklarla birlikte olmaları daha rahat olurlar.						
10. Okul öncesi eğitim sınıfları fazla uyumlu bulunması nedeniyle kaynaştırma uygulaması için uygun değildir.						
11. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin, sınıfta engelli bir çocuğun bulunması hakkındaki tepkileri öğretmenin üzerinde baskı yaratır.						
12. Kaynaştırma eğitimi engelli çocuğun gelişim alanlarındaki becerilerine katkıda bulunmaz.						
13. Sınıfta engelli bir çocuğun bulunması sınıfın yerden düzenlenmesini gerektireceği için zaman kaybına neden olur.						
14. Engelli çocuklar, sınıftaki bütün etkinliklere katılmalıdır.						
15. Okul öncesi öğretmenleri engelli çocuklarla çalışabilecek yeterindedirler.						

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI FORMU

Katılıyorum Kararlıyım Katılmıyorum

1. Engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırılması için en uygun ortam okul öncesi sınıflardır.			
2. Engelli çocukların kaynaştırılması için öğretmen özel eğitime ilgili bir eğitim programından geçmeli olmalıdır.			
3. Kaynaştırma sınıflarında öğrenci sayısı, diğer sınıflardaki öğrenci sayısından az olmalıdır.			
4. Kaynaştırma sınıfı bulunan okullarda, sınıf öğretmenini dışında bir özel eğitim öğretmenin bulunması gerekir.			
5. Engelli çocuklar kendileri için hazırlanan özel okullara devam etmelidir.			
6. Sınıf içinde engelli çocuklar için yardımcı bir öğretmenin bulunması daha iyi olur.			
7. Engelli çocuklar sahip oldukları engel derecesine göre sınıflara bölünmüş olarak kaynaştırma eğitimine alınmalıdır.			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özlem OKYAY

Doğum Yeri ve Tarihi : 27.07.1976 – ANKARA

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

* 5-6 Yaş Çocuklarının Televizyon Kahramanları ile Özdeşim Kurmalarında, Kahraman Özelliklerinin Etkisinin İncelenmesi. Lisans Tezi (1999)."

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

- Akman, Berrin; Kargı, Eda; Özden, Zeynep; Okyay, Özlem (2006). Ailelerin ve Çocukların Davranışlarında Şiddet. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, İstanbul (28-31 Mart 2006).
- Akman, Berrin; Okyay, Özlem; Özden, Zeynep (2005). Analysis of the Effect of Children's Learning Styles on Their Concept Development. *9th European Congress of Psychology*, Granada, Spain (3-8 July 2005).
- Akman, Berrin; Çörtü, Figen; Özden, Zeynep; Okyay, Özlem (2004). Effect of the Parental Attitudes in Children's Perception of Family Environment. "Quality of Life and Psychology" *1 st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece*, Thessaloniki, Greece (3-5 December 2004).
- Akman, Berrin; Çörtü, Figen; Özden, Zeynep; Okyay, Özlem; Gülay, Hülya (2004). 7-9 Year Old Children's Perception of Family Environment. *7th European Conference on Psychological Assessment*, Malaga, Spain (1-4 April 2004).
- Akman, Berrin; Çörtü, Figen; Özden, Zeynep; Okyay, Özlem (2004). Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin İncelenmesi. *I. Uluslararası*

Okulöncesi Eğitim Kongresi : Okulöncesi Eğitimde Yeni Fırsatlar, Marmara Üniversitesi, İstanbul (30 Haziran- 3 Temmuz 2004).

İş Deneyimi

Projeler : M.E.B Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP)

Çalıştığı Kurumlar : *Gümrüğü İşitme, Konuşma ve Ses Bozuklukları Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (1999-2000).

*Barış Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2000- 2001).

*Milli Eğitim Bakanlığı (2004-2006).

İletişim

E-Posta Adresi : ozlemokuny@yahoo.com

