T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

AFIRDİTA DANYOLI

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN

EDİRNE 2017

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

ENGELLİ ÇALIŞMALARI PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AFIRDİTA DANYOLI tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca 26.05.2017 günü saat 10:00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin * Kabul Edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Yasim Ranlıoğlu	Kabul edilmesine	[signature]
Yrd. Doç. Dr. Gülfiye Gül Ercan	Kabul Edilmesine	[signature]
Yrd. Doç. Dr. Menekşe Eskici	Kabul edilmesine	[signature]

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10154422
Yazar Adı / Soyadı	AFIRDITA DANYOLI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 99790295314
Telefon	5535369387
E-Posta	tuncelmtn@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards of Integration
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	183
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN 58564419158
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Okul öncesi eğitim, özel eğitim, öğretmen adayı, kaynaştırmaya yönelik tutum
Kısıtlama	24 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 05.07.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

06.07.2017

İmza:.....

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Hazırlayan: Afirdita DANYOLI

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Okul Öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek için yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden "ilişkisel tarama" modeli kullanılmıştır.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliğinin I. ve II. öğretiminde öğrenim görmekte olan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kayıtlı 261 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ise Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının; yaşa, mevcut öğrenim düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına, özel eğitimle ilgili eğitim alıp almamasına, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyiminin bulunup bulunmamasına, staj uygulamasına katılıp katılmamasına, staj yapılan kurumda kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına, staj süresi ve staj uygulamasındaki sınıf mevcuduna göre istatistiksel açıdan anlamlı

farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının; cinsiyete, özel gereksinimli bireyler hakkında sahip olunan deneyimin eğitim hayatının hangi döneminde gözlendiğine, kaynaştırma dersini alıp almamasına özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik aldığı eğitimin türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, özel eğitim, öğretmen adayı, kaynaştırmaya yönelik tutum.

Name of Thesis: Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards of Integration

Prepared by: Afirdita DANYOLI

ABSTRACT

This research aims to determine the attitudes towards mainstreaming education of preschool teacher candidates and to investigate the factors that influence attitudes towards mainstreaming.

In this study conducted according to the relational screening model, which is one the general screening models, has been used.

261 preschool teacher candidates, who have been still attending their 1st and 2nd education in the Department of Preschool Teaching of the Division of Basic Education of the Faculty of Çukurova University, and have accepted to participate in this research voluntarily, have been included in this research.

General Information Form" which was prepared by researcher to obtain demographic information about teacher candidates, and "The Scale of The Attitude Towards The Application of Integration in Preschool Education" which was developed by Özbaba (2000) for investigation of teacher candidates' attitudes towards integration, were applied to participants.

SPSS (Statistical Package for Social Sciences) statistical software was used to analyze obtained data.

At the end of this study, it has been found that the attitudes of the preschool teacher candidates towards integration have shown statistically significant difference according to their ages, and their present educational levels, and the types of secondary high schools wherefrom they graduated, and whether or not they are any individuals special needs among the family-relatives or neighbors, whether they took

a special education, whether they have any experience about the individuals with special needs, whether they attended teaching practice, a period of teaching practice, and whether there are any handicapped students in the class, and according the class numbers

There no significant difference between the attitudes of the preschool teacher candidates towards integration according to their gender, and in which education period the experience with special needs are observed, and whether they have taken the course of integration, and type of training and courses related to special education and integration

Key Words: Early childhood education, special education, integretion, preschool teachers, attitudes toward integration.

ÖNSÖZ

Bu çalışmamın tamamlanmasına kadar geçen süreçte birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Araştırmamın her aşamasında bana destek olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr Zülfiye Gül ERCAN'a ve Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU' na saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam için gereken verilerin toplanması sırasında ve sonrasında birçok konuda yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı Doç. Dr Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ, Özel Eğitim Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR ile Doç. Dr. Kamuran TARIM' a teşekkür etmek istiyorum.

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan ve her konuda fikirleriyle beni destekleyen ve yüreklendiren Metin TUNÇEL, kızım Rukiye Gül, annem Gülşen DANYOLI ve kayın validem Rukiye TUNÇEL'e şükranlarımı sunarım.

Afirdita DANYOLI

Temmuz 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET I
ABSTRACT II
ÖNSÖZ III
TABLOLAR LİSTESİ IV
BİRİNCİ BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem 4
1.2. Amaç 7
1.3. Önem 8
1.4. Tanımlar 11
1.5. Sayıltlar 12
1.6. Sınırlılıklar 12
1.7. Kısaltmalar 12
İKİNCİ BÖLÜM 13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13
2.1. Okul öncesi Eğitim 13
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramı Ve Önemi 13
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri 15
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkileri 17
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Yasal Temelleri 18
2.1.5. Türkiye ve Dünya'da Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi 19
2.2. Özel Eğitim 21
2.2.1. Özel Eğitim ve Önemi 21
2.2.2. Özel Eğitimin Amaçları 23
2.2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri 24
2.2.4. Özel Eğitim Destek Hizmetleri 26
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim 27
2.2.6. Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi Ve Yasal Düzenlemeler 29
2.3. Kaynaştırma(Entegrasyon) 34
2.3.1. Kaynaştırmanın tanımı ve önemi 34
2.3.2. Kaynaştırmanın Amaçları Ve Temel İlkeleri 37
2.3.3. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri 39
2.3.4. Kaynaştırmada Karşılaşılan Sorunlar 41
2.3.5. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Faktörler 43
2.3.5.1. Öğretmenler 43
2.3.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler 43
2.3.5.3. Kaynaştırma Öğrencileri 44
2.3.5.4. Okul Yönetimi 45
2.3.5.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri 45
2.3.5.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri 45
2.3.5.7. Fiziksel Ortam 46
2.3.5.8. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri 46

2.3.6. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri....48
2.3.6.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Hazırlanması....49
2.3.6.2. Özel Gereksinimli Çocuğun Hazırlanması....50
2.3.6.3. Öğretmenlerin hazırlanması....50
2.3.6.4. Ailelerin Kaynaştırmaya Hazırlanması....50
2.3.6.5. Okul Personelinin Hazırlanması....51
2.3.6.6. Fiziki Şartların ve Araç - Gerecin Hazırlanması....52
2.3.7. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları....52
2.3.8. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma....53
2.3.9. Kaynaştırma'da Öğretmen Nitelikleri Ve Yeterlilikleri....56
2.3.10. Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları....59
2.3.11. Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi....61
2.3.11.1. Dünya'da Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi....61
2.3.11.2. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi....64
2.4. Tutum....66
2.4.1. Tutumun Tanımı Ve Özellikleri....66
2.4.2. Tutumun Öğeleri Ve İşlevleri....67
2.4.3. Tutum Oluşması Ve Değişimi....69
2.4.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar....70
2.4.4.1. Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Tutumları....72
2.5. Kaynaştırmaya Yönelik Görüş Ve Tutumların İncelendiği Araştırmalar....76
2.5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş Ve Tutumları İle İlgili Araştırmalar....76
2.5.2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları İle İlgili Araştırmalar....94
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM....101
MATERYAL VE YÖNTEM....101
3.1. Araştırma Modeli....101
3.2. Evren Ve Örneklem....101
3.3. Verilerin Toplanması....101
3.3.1. Veri Toplama Araçları....102
3.3.1.1. Genel Bilgi Formu....102
3.3.1.2.Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği....103
3.4. Verilerin Çözümlenmesi Ve Yorumlanması....104
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM....105
BULGULAR VE YORUMLAR....105
BEŞİNCİ BÖLÜM....137
SONUÇ VE ÖNERİLER....137
KAYNAKÇA....142
EKLER....167

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1-Kaynaştırmanın yararları.....53
Tablo-4.1-Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve lise türlerine göre frekans ve yüzde dağılımları.....106
Tablo-4.2-Okul öncesi öğretmen adaylarının ailede özel gereksinimli birey bulunma, özel gereksinimli birey tanıdığı ya da yakını bulunma ve eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ilgili deneyimlerinin bulunma durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları.....108
Tablo-4.3-Okul öncesi öğretmen adaylarından, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle ilgili deneyimi olanların bu deneyimlerinin hangi dönemde olduğuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları.....109
Tablo-4.4-Okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitime yönelik eğitim alma, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma, öğretmenlik uygulamasına katılma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları.....110
Tablo-4.5-Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları sınıfın mevcuduna, uygulama yapılan sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumuna ve kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımlar.....111
Tablo-4.6-Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlar.....112
Tablo-4.7-Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....113
Tablo-4.8-Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre kaynaştırma puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi analizi ve sonuçları.....114
Tablo-4.9-Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kaynaştırma puanlarının kruskal-wallis testi analizi ve sonuçları.....116
Tablo-4.10-Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre kaynaştırma puanlarının kruskal-wallis testi analizi ve sonuçları.....118
Tablo-4.11-Okul öncesi öğretmen adaylarının akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....120
Tablo-4.12-Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi olup olmamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....122
Tablo-4.13-Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyiminin hangi dönemde olduğuna göre kaynaştırma puanlarının kruskal-wallis testi analizi ve sonuçları.....124
Tablo-4.14-Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili eğitim alıp

almamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....125
Tablo-4.15-Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....126
Tablo-4.16-Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....127
Tablo-4.17-Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....129
Tablo-4.18-Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....130
Tablo-4.19-Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre kaynaştırma puanlarının mann-whitney U testi analizi ve sonuçları.....131
Tablo-4.20-Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürelerine göre kaynaştırma puanlarının t-testi ile analizi ve sonuçları.....133
Tablo-4.21-Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda ki okul öncesi sınıfın mevcuduna göre kaynaştırma puanlarının kruskal-wallis testi ile analizi ve sonuçları.....134

1. GİRİŞ

Toplumda var olan tüm bilimlerin, mesleklerin, sanatların, edebiyatın kısacası sosyal hayatın tamamının temelini eğitim oluşturmaktadır. Eğitimin dağınık görüntüsünden kurtularak sistematik bir yapıya bürünmesi ise bin yıllar boyunca sürmüştür ve hâlâ devam etmektedir. Eğitim, bir toplumu kalkındıran en önemli öğedir. Dolayısıyla, işlevini icra edebilmesi için, devlet politikalarında öncelikli yeri eğitimin alması gerekir.

Günümüzde eğitim kavramını alanında uzman birçok kişi çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Küçükahmet (1998) eğitimi, insan davranışında değişim ve gelişim oluşturulabilmesi için önceden belirlenmiş kurallara göre düzenlenen planlı etkiler dizgesi olarak ifade eder. Fidan (2012) ise eğitimi, gerçekleştirilmesi düşünülen hedeflere göre zamana yayarak insanların yetiştirilmesi olarak belirtmiştir. Eğitim ile ilgili birçok tanımın arasında en yaygın olarak kullanılanlardan biri de Ertürk'ün (1998) "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklindeki tanımıdır.

Çocuk, gelişim alanlarının tamamına yönelik alışkanlıkları, becerileri, temel bilgileri ve tutumları, öncelikle aileden almaktadır. Aileden sonra okul öncesi eğitim-öğretim kurumları devreye girerek, ailede alınan eğitimin üzerine, çocuğun sosyal hayata adapte olmasını sağlayacak yeni temelleri atar. Her iki eğitim çevresinin, ailenin ve okulun öğretileri ve hedeflerinin uyuşması durumunda başarı oranı da yükselir.

İlk altı yıl insan yaşamında fiziksel, zihinsel ve sosyolojik yönden gelişmelerin en hızlı olduğu dönemdir. İnsan hayatının da temeli olan bu ilk altı yıl daha sonraki yıllarda bireyin davranışlarına ve yaşantılarına ciddi derecede tesir etmektedir. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve uyum için gösterdiği çabalar tesadüflere bırakılırsa, meydana gelecek problemler hayatı boyunca devam edecektir. Çocuklara 3-6 yaş arası sağlanacak nitelikli bir okul öncesi eğitim, onların temel yaşam becerilerini edinmede, ilköğretime hazırlanmalarında ve yaşadıkları hayata yönelik uyum çabalarını desteklemede hayati öneme sahiptir (Türkoğlu,1997).

İçerisinde yer aldığı topluma bireyin uyum sağlayabilmesi, ancak ihtiyaçlarının karşılanması ile mümkün olabilmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda eğitim, bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanıp uygulanmaktadır. 20. Yüzyılda ortaya çıkan "Çağdaş eğitim, insan hakları, eğitimde fırsat eşitliği, demokratik toplum" gibi toplumu ilgilendiren terimlere bakıldığında, normal gelişim gösteremeyen dezavantajlı bireylerin eğitiminin insanlık için ne karar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü çocukların tamamı, fiziksel ve duyuşsal özelliklerinin yanında öğrenme hızları bakımından farklı özellikler göstermektedirler. Bu farklılıklar normal limitler içinde kaldığında çocuklar genel eğitim-öğretim hizmetlerinden rahatlıkla faydalanabilmektedirler. Fakat, bu farklılıkların üst düzeylerde olduğu çocuklarda, genel eğitim-öğretim hizmetleri yetersiz kaldığından dolayı özel eğitim hizmetleri zorunlu hale gelmektedir (Akçamete,1998).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesine göre; devlet, özel gereksinimli bireyleri, topluma yararlı olmalarını sağlayacak tedbirleri uygulamakla yükümlüdür. Pozitif ayrımcılığa ilişkin 2010 yılında yapılan anayasa değişikliğinin ilgili maddelerinde özel gereksinimli bireylere de yer verilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanun'unun 8. Maddesine göre; "*özel eğitime ve korumaya muhtaç çocuklar*'' için özel önlemler alınacağını, İlköğretim ve Eğitim Kanun'unun 12. Maddesi de "*ilköğretim çağındaki özel gereksinimli çocuklara özel eğitim ve öğretim olanakları sunulacağını*" belirtmektedir. Mesleki Eğitim Kanun' unun 39. Maddesi ise; "*özel gereksinimli çocuklar için, iş yaşamında geçerliliği olan mesleklere hazırlayıcı özel meslek kursları düzenleneceğini*" belirtmektedir.

Cumhuriyet döneminde 1950'li yıllardan itibaren özel eğitim alanına yönelik önemli gelişmelerin başladığı görülmektedir. Bu gelişmelere bakıldığında, özel eğitim hizmetlerinin sağlık hizmeti olmaktan çok, bir eğitim hizmeti olması düşünülmesi ve özel eğitim hizmetlerinin Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na aktarılmasıdır. 1955 yılına gelindiğinde ise, "*Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin*" temelini oluşturacak olan Psikolojik Servis Merkezinin hizmete başlamasıdır. 1961 Anayasası ile özel gereksinimli bireylerin hakları devlet tarafından teminat altına alınarak, Anayasa'nın 50. maddesinde hüküm olarak

"*Devlet, durumları nedeniyle özel gereksinimli bireylerin topluma faydalı olmalarını sağlayacak önlemleri alır''* yazmaktadır (Kargın, 2003).

1986 senesinde başlatılabilen "kaynaştırma'' uygulamaları, 1997 senesinde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname(KHK)' de; "*özel gereksinimli çocukların yaşıtları ile beraber ortak eğitsel ortamlarda, en uygun eğitim almaları''* olarak ifade edilerek yasalaştırılmıştır. Aynı yasanın "kaynaştırma'' maddesinde "*özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte, her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür"* olarak ifade edilmiştir. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi, 2002).

Ek olarak kaynaştırma eğitimi Milli Eğitim Bakanlığının 2006 senesinde yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; kaynaştırma yoluyla eğitim olarak isimlendirilmekle birlikte; "*özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları*" olarak açıklanmıştır.

Kaynaştırma sürecini başarıya ulaştıracak etmenler, kısaca şöyle sıralanabilir: Öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul idaresi, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri, eğitim ortamının fiziksel özellikleri, özel eğitim destek hizmetlerinin yanı sıra ek hizmetler olarak sıralanabilir.

Kaynaştırma eğitiminin olumlu etkisi, dikkatli hazırlanmış kaliteli planlamanın yanı sıra iyi bir hazırlık ile sağlanabilir. 2013 senesinde hayata geçirilen Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında, günlük eğitim faaliyetlerine yönelik hazırlanmış olan etkinlik planlarına uyarlama bölümlerinin eklendiği görülmektedir. Böylelikle sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin planlarını rahatlıkla hazırlamaları amaçlanmıştır. Özel gereksinimli çocukların özellikleri ve eğitimlerinde özen gösterilmesi gereken konulara yönelik ayrıca bir ek hazırlanarak öğretmenlere kolaylık sağlanmıştır (MEB, 2013).

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren

yaşıtlarıyla beraber aynı ortamda eğitim almasıdır. Türkiye' de kaynaştırma eğitimi, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yaygınlık kazanmıştır. Yaygınlaşan kaynaştırma eğitiminden üst düzeyde yarar sağlanabilmesi için bu eğitimden birinci derecede sorumlu öğretmenlerin ve diğer personelin özellikleri ve deneyimleri konusunda gerekli araştırmaların yapılması gerekmektedir. Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik fazla sayıda çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunu, kaynaştırma eğitimine yönelik önleyici sınıf yönetiminin yanı sıra sınıf yapılandırılmasının öğretimi, bilgilendirme çalışmalarının öğretmen ve öğretmen adaylarına olan katkısı, ayrıca kaynaştırma eğitimini sürdürecek olan etkili öğretmenlerin özellikleri oluşturmaktadır.

1.1. Problem

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün 2011/44 sayılı genelgesinde, Okul öncesi eğitimin tanımı: *"36-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyerek ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim sürecidir*" şeklinde ifade edilmiştir. Okul öncesindeki verilen eğitimin genel amaçlarına bakıldığında, çocukların; bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin ve iyi alışkanlıklar kazanmalarının sağlanması, ilkokula hazırlanmaları, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamının yaratılmasının yanında Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanması olarak sıralandığı görülmektedir (MEB, 2013).

Günümüzde erken yaşlarda eğitime başlamanın yararlarının tartışma konusu olmaktan çıkarılarak, yerini ise erken çocukluk döneminde verilecek eğitimin niteliğinin arttırılması yönünde yapılan çalışmaların aldığı görülmektedir. Erken yaşlarda başlayan eğitimin, yalnızca normal gelişim özelliklerine sahip olan bireylerin ihtiyacı olarak düşünülmemeli, erken eğitimin, çeşitli nedenlerle özel eğitime ihtiyaç duyan özel gereksinimli çocuklar için de büyük önem taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik ihtiyaçlarını giderebilmek için, özel destek ve materyalin sağlandığı özel eğitim ortamlarının yanı sıra normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber eğitim alabilecekleri genel eğitim sınıflarından da faydalanılmaktadır. Uzmanlık ve özel planlama çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ki önemi üzerinde halen duruluyor olsa da, sosyal ve akademik çevreler genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte düzenli eğitim yaşantıları geçirmesinin önemini daha çok vurgulamaktadırlar. Bu eğitim türüne 'Kaynaştırma' adı verilmektedir. Kaynaştırma; Vücut bütünlüğünde meydana gelen yetersizlikten dolayı özel gereksinimli hale gelen öğrencilere destek eğitim verilerek normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber en az sınırlı ortamlarda eğitim yaşantısı sağlanması esasına dayanan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Özgür, 2011).

Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında ki en önemli faktör, öğretmendir. Öğretmen normal öğrenci ve özel gereksinimli öğrenci hakkında uygun olan eğitim programlarını oluşturabilecek ve gerekli yönlendirmeleri yapabilecek kadar bilgili olmalıdır (Atik, 1986). Başarılı bir kaynaştırmanın, önemli ölçüde öğretmenin meseleye olumlu bakış ve tutumuna bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin kullandığı sözcükler, yüz ifadesi, ses tonu ve diğer davranışları çok önemlidir (Avramidis ve Norwich, 2002). Ayrıca, kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri koşulsuz olarak içten kabullerine bağlıdır. Toplumun ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştirme görevi okullara verilmiştir. Okullar ise bu görevini eğitimin en önemli aktörü olan öğretmenleri aracılığıyla yerine getirmeye çalışır. Kaynaştırma konusunda öğretmenlerin üzerilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri ise özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına bağlıdır. Olumlu tutumlar ise, özel gereksinimli bireylerin eğitimleri konusunda öğretmenlerin yeterli bilgilerinin bulunmasıyla ilişkilidir (Gedik, 1997).

Kaynaştırma eğitiminin temel hedefine bakıldığında; özel gereksinimli bireyin çocukluk döneminden itibaren başlayarak, ilerleyen dönemlerde sosyal kabulünün ve içinde yaşadığı topluma kazandırılmasının sağlanmasıdır (Metin, 1997).

Problem Cümlesi

Okul öncesi Lisans Programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir?

Alt problemler

1)Okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

2)Okul öncesi öğretmen adaylarının, yaş gruplarına göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

3)Okul öncesi öğretmen adaylarının, mevcut devam ettikleri sınıfa göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

4)Okul öncesi öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türüne göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

5)Okul öncesi öğretmen adaylarının, akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

6)Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyim sahibi olma durumuna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

7)Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle deneyiminin olduğu döneme göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

8)Okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

9)Okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin türüne göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

10)Okul öncesi öğretmen adaylarının, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma

durumuna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

11)Okul öncesi öğretmen adaylarının, kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitimin türüne göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

12)Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katılma durumlarına göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

13)Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

14)Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında özel gereksinimli çocukla deneyim süresine göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

15)Okul öncesi öğretmen adaylarının, uygulama yaptıkları sınıfın mevcuduna göre ölçekten aldıkları tutum puanları farklılaşmakta mıdır?

1.2. Amaç

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en büyük unsur öğretmendir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve düşünceleri de kaynaştırma eğitiminde beklenilen hedeflere ulaşmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin ve özellikle de üniversitelerde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi, kaynaştırma eğitiminin daha etkin olması için gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacını, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemek olarak ifade edebiliriz.

Belirlenen bu amaca ulaşabilmek için okul öncesi lisans programına devam etmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını etkileyebileceği varsayılan: “öğretmen adayının yaşı, öğrenim düzeyi, mezun olduğu lise türü, daha önce herhangi bir ön lisans ve lisans programından mezun olup olmadığı, ailesinde özel gereksinimli birey olup olmadığı, özel gereksinimli birey

tanıdığı ya da yakını olup olmaması, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi olup olmadığı, deneyimi olduysa hangi dönemde olduğu, özel eğitimle ilgili eğitim alıp almadığı, alındıysa ne tür eğitim alındığı, kaynaştırma ile ilgili ders alınıp alınmadığı, alındıysa ne tür eğitim alındığı, okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmadığı, katıldıysa uygulama yaptığı kurumda kaynaştırma öğrencilerinin bulunup bulunmadığı, uygulama yaptığı kurumda özel gereksinimli birey çocukla ne kadar süre ile deneyiminin olduğu, hangi özel gereksinimli gruplar ile deneyimi olduğu, okul öncesi öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitiminin verilmesini isteyip istememesi, kaynaştırma eğitiminin faydalı olup olmadığına dair düşüncesi, öğretmenlik uygulamasına katıldığı okul öncesi sınıfın öğrenci mevcuduna göre, uygulama yaptığı kurumdaki yetkili danışmanının kaynaştırma ile ilgili tecrübesinin bulunup bulunmadığı, uygulama yaptığı kurumun fiziki yapısının kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını giderebileceği yeterlilikte olup olmaması, uygulama yaptığı kurumdaki idarecilerin ya da öğretmenlerin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını giderebileceği yeterlilikte olup olmaması" gibi farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

1.3. Önem

Özel eğitime son zamanlarda ağırlık verilmesiyle beraber, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların birlikte eğitim alarak kaynaştırılması daha önemli hale gelmiştir. Önceki uygulamalarda özel gereksinimli bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumdan izole edilerek yalıtılmış mekânlar da eğitim alması ve yaşaması düşüncesi hakimken, daha sonraki uygulamalarda bu düşünce yapısı terk edilmiştir. Böylelikle özel gereksinimli bireylerin toplumdaki diğer bireylerle yaşamayı öğrenmesi ve toplumsallaşması fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır. Garrison ve Hamili, 1971 yılında gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucuna göre; yalnızca özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan özel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocuklarının eğitilmesinin, toplumdan yalıtılmalarıyla aynı özellikte bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi, okul öncesi dönemden itibaren daha sonraki eğitim yıllarında da uygulanabilir. Ancak özel gereksinimli çocuğun sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırması için gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması

bakımından okul öncesi dönemde yapılacak olan kaynaştırmanın önemi daha büyüktür (akt., Gampel ve ark., 1974).

Kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde yapılmasının büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştik. Kaynaştırma uygulamasına katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının kişisel ve mesleki yaşamlarını olumlu yönde katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin, eğitim düzeylerinden, özel eğitime yönelik almış oldukları eğitimden ve yararlandıkları destek eğitim hizmetlerinin yeterli olmasından olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir (Salend, 1998).

Birçok araştırmacının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik var olan olumsuz tutumları ile birlikte, özel gereksinimli bireylere verilen öğretimin ve destek hizmetlerin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarından dolayı kaynaştırma programına yönelik görüşlerinin olumsuz yönde oluştuğunu belirttikleri görülmüştür (Mağden ve Avcı, 1999).

Araştırmacılar kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin görüş ve tutumlarını şekillendiren çeşitli etmenler belirlemişlerdir. Bunlar; yeterli kaynak sağlanamaması, kalabalık sınıflar, okulun yetersiz fiziki özellikleri, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler konusunda deneyimlerinin olmamasının yanı sıra bilgi eksiklikleri olarak sıralanabilir.

Bu etmenlerin her birinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüş ve tutumlarının şekillenmesinde önemli etkileri bulunmaktadır. Fakat bu etmenler içinde görüş ve tutumların niteliğini belirleyen en önemli öğe, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında önceden yeterli bilgi birikimi ve yaşantılarının bulunmamasıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında meydana gelen davranış sorunlarının altında; öğretmenlerin bu öğrencilerden beklentileri ve bu öğrenciler hakkında yeterli bilgilerinin bulunmaması yatmaktadır. Bu sebeple birçok araştırmada özel gereksinimli bireyler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin zorunluluğu sıklıkla belirtilmektedir.

Hizmet içi ve hizmet öncesi alınan eğitimler ile öğretmenlerin mesleğe

yönelik bilgilendirilmesi sağlanmaktadır. Lakin hizmet öncesi (Üniversite öğrenimi) döneminde özel gereksinimli bireyler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin bu bireylere yönelik davranış ve tutumlarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili ders almalarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ve öğretmen yetiştiren tüm programların bu yönde yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Böylelikle, kaynaştırma konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliklerinden kaynaklanan olumsuz görüşlerin ortadan kaldırılabilmesi söz konusu olacaktır (Mağden ve Avcı, 1999).

Okul öncesi dönemde kaynaştırmaya yönelik 1992-2013 tarihleri arasında 8 derleme çalışması, 43 tarama modeli ve 3 deneysel çalışma olmak üzere toplam 54 çalışma incelenmiştir. Doküman analiz tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda, çoğunlukla ilk çalışmaların kaynaştırmaya yönelik genel bilgilerin yer aldığı derleme çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Sonraki çalışmalarda ise okul öncesinde kaynaştırmaya yönelik görüş, tutum, bilgi ve bakış açısının çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmüştür. Daha fazla incelenen konunun öğretmenlerin görüş, tutum, bilgi, bakış açısı ile ilgili çalışmalar olduğu, sonrasında anne babalara ilişkin görüş, tutum, bilgi ve bakış açısının incelendiği, çocukların görüş, tutum, bilgi ve bakış açısına ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanılmış olup yöneticilere yönelik ise yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır.

Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştıran çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak sadece okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik az sayıda araştırmaya rastlanılmış olup araştırmaya olan gereksinim buradan kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi ile elde edilecek sonuçlar kaynaştırma eğitimini okul öncesi dönemde verecek olan öğretmen adaylarının daha başarılı olabilmeleri için bir kılavuz olacağı düşünülmektedir. Böylelikle yapılacak olan bu araştırmanın literatüre değerli katkılar sağlayabileceği beklenmektedir.

1.4. Tanımlar

Eğitim:
Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979).

Okul öncesi eğitim:
Doğumdan itibaren temel eğitimin başlangıcına kadar geçen süreci kapsayan, bu yaş çocukların gelişimsel özelliklerine göre, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlanarak, bedensel, zihinsel, psikomotor, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerini toplumun kültürel değerlerine göre yönlendiren eğitim sürecidir.

Özel Eğitim:
Geliştirilmiş eğitim programı, yöntem, teknik ve materyallerin yanı sıra özel eğitim almış personelden de yararlanarak, uygun ortamlarda özel gereksinimli bireylerin eğitim ve tüm gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak için yürütülen çalışmalara denilmektedir.

Kaynaştırma Eğitimi:
Özel destek hizmetlerinin özel gereksinimli bireylere sağlanması koşuluyla, normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte özel gereksinimli bireylerin aynı ortam içerisinde genel eğitim uygulanan okullarda öğrenim görmelerini sağlayan eğitimsel yaklaşımdır.

Özel Gereksinimli Birey:
Doğumdan önce yada sonra yaşanan bir travma yada yetersizlik sonucunda bireysel özelliklerinin yanı sıra eğitimsel yeterlilikleri bakımından da yaşıtlarından belirgin düzeyde farklılıkları olan kişilere denilmektedir.

Öz-yeterlilik:
Belli bir performansı ortaya koyabilmek amacıyla, bireyin gerekli faaliyetleri organize ederek başarılı olarak yapabilme kapasitesine yönelik oluşturduğu kendi yargısıdır (Bandura, 1982).

Tutum:
Bireyin bir vaziyet, hadise ve ya olguya yönelik olarak ortaya koyması beklenen olası davranış biçimidir (İnceoğlu, 2010).

1.5. Sayıtlar

1)Okul öncesi öğretmen adayları kendi istekleri ile araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2)Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adayları, uygulanan veri toplama anketine güvenilir ve doğru cevaplar vermişlerdir.

3)Araştırmada kullanılan anket; kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri tespit edecek niteliktedir.

4)Araştırma konusu hakkında gerçekleştirilen literatür incelemesi, araştırmanın geçerliliğini sağlaması yönünden yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

1)Yapılan bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Lisans Programında Öğrenim görmekte olan 261 öğrenci ile sınırlıdır.

2)Yapılan bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerden elde edilecek sonuçlar ile sınırlıdır.

3)Bu araştırma, alt problemlerde yer alan faktörlerin, okul öncesi lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tutumları üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması ile sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

TC **:** Türkiye Cumhuriyeti
MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY **:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
UNESCO **:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi
SRG **:** Sayılı Resmi Gazete
BEP **:** Bireysel Eğitim Programı
ÖGÇ : Özel Gereksinimli Çocuk
KHK **:** Kanun Hükmünde Kararname
Akt **:** Aktaran
Ark **:** Arkadaşları

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramı ve Önemi

Çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan 0-6 yaş dönemi, sadece aile ve çevresel faktörlerle şekillendirilecek bir dönem olmanın ötesinde bir değer taşır. Çocuğun bu dönemde çevreden aldığı uyaranların etkililiği, ileri ki yaşantısı için olumlu ya da olumsuz etkiler bırakır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre; zihinsel gelişimin %50'si dört yaşına, %30'u dört yaşından sekiz yaşına kadar, %20'si ise sekiz yaşından on yedi yaşına kadar oluştuğu sonucuna ulaşmıştır (Koçak, 2001).

Okul öncesi dönem, çocukların çevresinde bulunan nesneleri keşfetmeye yöneldiği bir dönemdir. Bireyin doğumu ile başlayıp ilkokul başlangıcına kadar olan ve öğrenme hızının çok yüksek olduğu bu dönemi yaşamın temeli olarak kabul edebiliriz (MEB, 2013). Bireyin kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması ve geliştirilmesi büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir (Başal, 2005). Bu dönemde edinilecek bilgi, beceri, değer ve davranışlar, bireyin gelecekteki öğrenim hayatını ve başarısını etkilemektedir (Özen, 2008). Bu nedenle okul öncesi eğitimi, günümüzde üzerinde önemle durulan konulardan biridir.

Okul öncesi eğitim 0-72 ay aralığında ki çocukların; gelişimsel özelliklerinin tamamını, toplumun kültürel değerlerine göre şekillendiren, duyuşsal gelişimini ve algılama kapasitesini iyileştiren yürütücü kontrolün sağlanmasında çocuklara yardımcı olarak yaratıcılıklarını geliştiren, öz denetimlerini sağlayarak kendini ifade edebilme çabalarını destekleyen programlı ve sistematik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2003).

Sanayi ve hizmet sektörlerindeki gelişmeler neticesinde kadınların iş yaşamında etkin roller üstlenmesi, okul öncesi dönemde verilecek eğitimin önemini arttırmıştır. Okul öncesi dönemin insan gelişiminin önemli bir aşaması olduğunu anlayan aileler bu eğitimin gerekli olduğunun da farkına varmışlardır. Böylelikle okul öncesi eğitime yönelik hizmet veren kuruluşlar bir bakım yeri olmaktan çıkmıştır.

Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergileyip gelişim gösterebilmesi ancak iyi bir okul öncesi dönem eğitimi ve sıcak, huzurlu bir aile ortamı ile olabilir. Okul öncesi dönemde olumsuz deneyimler yaşamış olan kişilerin düşük başarı gösteren ve problemli davranış sergileyen bireyler olma ihtimallerinin yüksek olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Akduman, 2013; Kandır, 2001; MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar, içinde bulundukları fiziksel çevrenin kendilerine uygunluğunu belirleyemezler. Bu nedenle uygun çevreyi oluşturamadıkları için çevre-davranış ilişkilerinde edilgen ve yetişkinlere bağımlıdırlar. Oyun ve öğrenme etkinliklerinin daha sık uygulandığı okul öncesi dönemde, hem gelişim görevlerinin yerine getirilmesi hem de sağlıklı büyüme yönünden, fiziksel koşulların yani çocukların içine girip çıktıkları çevre ve davranış alanlarının öğrenme yaşantılarına ve gelişimin amaçlarına uygun düzenlenmesi önemlidir (Karaküçük, 2008). Ayrıca, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında içinde bulundukları kültürün değerlerine yönelik sosyal bir ortamda eğitilmeleri, onların içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini özümsenmesinin yanında bu kültürel özelliklere uygun davranışlar kazanmaları için en uygun bir ortam oluşturmaktadır.

Aile bilgi, beceri ve alışkanlıkların temelinin atıldığı yer olmakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumları ailenin ilk yıllarındaki bu rolüne önemli katkılar sağlamaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı, çağdaş bir toplum olabilmenin gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, öz denetimli, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanabilen, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden sağlıklı bireyler yetiştirmek ancak okul öncesi dönem çocuklarının eğitimine gerekli önemin verilmesiyle sağlanabilmektedir (Aral ve ark., 2000, s.13).

Okul öncesi dönemde, eğitim hedefleri belirlenirken önemli ayaklardan birisini de aile oluşturmaktadır. Çünkü ailesi ile beraber çocuk bir bütünü meydana getirmektedir. Dolayısıyla, aileler süreç içine dâhil edilerek özellikle okul öncesi eğitimin planlama ve uygulama aşamalarına aktif olarak katılımları sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim, tüm eğitim sisteminin en önemli noktası olduğu için tesadüflere bırakılmamalı, ciddi ve sistematik bir şekilde yürütülmelidir. Türkiye'de ve Dünya'da eğitim sistemi içinde ilk basamağı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi çocuğun yaş ve gelişim düzeyi, bulunduğu çevrenin özellikleri, çocuğun ve toplumun gereksinimlerine göre okul öncesi eğitim programları farklı şekillerde hazırlanmaktadır. Okul öncesi çocuğun bilişsel ilerleme sağlayabilmesi, sosyal, fiziksel ve hareket gelişimlerinin istenilen düzeylerde gerçekleşebilmesi uzman kişilerin hazırlayacağı eğitim programları ile sağlanabilir (Arabacı ve Aksoy, 2005).

Bloom (Bloom, 1976; akt. Senemoğlu, 2001) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, çocukların on sekiz yaşına kadar ortaya koydukları başarının % 33'ü okul öncesi dönemindeki, % 42'si ilköğretim dönemindeki, %25'i ise orta öğretim dönemindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı ilk çocukluk döneminde bireyin iyi bir okul öncesi eğitim alması zorunlu olmaktadır (Koçak, 2001).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri

Belirli bir program kapsamında, çocuğun sosyal toplumda alacağı yeri ve sorumlulukları öğretmek, çocuğu kişiliğini ve çevresini olumsuz etkileyecek davranışlardan uzak tutmak ve kendine güvenen, üretken bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin genel amacıdır (Demiral, 1989; Demirci, 2011).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2012: 4):

1)Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal olarak gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2)Onları ilköğretime hazırlamak,

3)Koşulları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak,

4)Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

Bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir.

- Eğitimde çocuğun etkin katılımı önemlidir.
- Çocuğa verilen eğitim, onun gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Çocukların gereksinimlerini karşılamak için uygun eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra, okulun ve çevrenin olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Eğitim çocuğun bildiklerinden başlamalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanımalıdır.
- Çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi oyundur.
- Eğitimde çocuğun, öz denetim geliştirmesine olanak sağlanmalıdır. Çocukla iletişimde onun kişiliğini zedeleyici şekilde davranmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirmelidir.
- Çocuğun bağımsızlığı desteklenmelidir. Yardıma gereksinim duyduğunda, yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Okul öncesi eğitim çocuklarda yaratıcılığı geliştirmelidir.
- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve program düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Eğitime ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır (Çoban ve Nacar, 2006).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkileri

Okul öncesi eğitim döneminde kazanılan davranışlar, büyük ölçüde yetişkinlikteki hayatın kalitesini oluşturmaktadır. Bireyin benlik yapısı, tavır ve alışkanlıkları, inanç ve değer yargılarının temeli çocuklukta biçimlenir. Okul öncesi eğitimle temeli atılan kişilik yapısı, ilerleyen senelerde aynı yönde gelişimini sürdürmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun benlik gelişimine pozitif katkılar sağlamanın yanı sıra çok yönlü gelişimini de desteklemektedir. Kendini tanıyan ve

sınırlarını bilen bir birey olarak gelişmelerini sağlayarak çocukların öz güvenlerini desteklemektedir. Okul öncesi dönemde verilen bu eğitim çocuğun, kendini ve duygularını tanımasına, akranlarıyla olumlu iletişim kurmasına, ileri ki yaşlarında yaşamını daha iyi idare etmesine imkân sunmaktadır (Kuday, 2007).

Cohen ve Rudolph (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada; çocukların okul öncesi eğitim ile zihinsel faaliyetlerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Bu araştırma ile çok amaçlı becerileri içeren; "sıralama, karşılaştırma, bir şeyi ifade etme, el-göz koordinasyonu" gibi gelişim özelliklerinin "atlama, sürünme, boyama, müzik, maket yapma, tahta işleri" gibi çok fonksiyonlu materyallerle uğraşma gibi anaokulu etkinlikleri yardımıyla daha hızlı geliştiği ortaya çıkmıştır. Sosyal gelişim üzerinde okul öncesi eğitimin etkileri fevkalade olumludur. Okul öncesi eğitimi alan çocukların, daha bağımsız hareket ettiği, kendine güven duyduğu ve içinde yaşadığı çevreyle daha sağlıklı ilişkiler kurduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim ile ulaşılmak istenen; demokratik ve çağdaş toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce açıklayabilen, girişimci ve araştırmacı özellikleri bulunan, öz denetimini sağlayabilen, kendi haklarının yanında başkalarının haklarına saygılı olabilen, yeteneklerini kullanabilme becerisine ve içinde yaşadığı kültürün değerlerine sahip çıkabilen sağlıklı nesiller yetiştirmektir (Zembat, 1995, s.111-112).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Yasal Temelleri

Türkiye' de okul öncesi eğitim farklı yasalar çerçevesinde ele alınmaktadır:

➢ 1961 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı kanun konuyu temel hatlarıyla ele almaktadır. Bu yasayla okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir.

➢ 1962 senesinde "Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır. 625 sayılı ve 08.06.1965 tarihinde ise Özel Öğretim Kurumları Kanunu kabul edilerek özel kurumlara yönelik düzenlemeler yapabilmesinin yolu açılmıştır.

➢ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer

verilmiş ve bu okulların nasıl kurulacağı açıkça belirtilmiştir.

➢ 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu konuyu korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç aile ve çocuk açısından ele almaktadır.

➢ 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun da okul öncesi eğitimi destekleyen ilgili düzenlemeler bulunmaktadır.

➢ 14 Temmuz 2004 tarihinde yayınlanan "Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik" yüz elli ve daha fazla sayıda kadın işçi çalıştıran iş yerlerinde, işverenin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için eğitim kurumları açmasına yönelik hükümleri kapsamaktadır.

➢ 1992 yılında yürürlüğe giren 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı içinde yeni bir birim olarak "Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Yine aynı yıl çıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği" ülkemizdeki okul öncesi eğitim faaliyetlerine yönelik detaylı düzenlemeleri içermektedir. Genel müdürlük üniversitelerle birlikte çocuklara temel davranışlar kazandırılmasının esas alındığı çocuk merkezli ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve programı geliştirmiştir (MEB, 2002). Geliştirilen bu program 2006-2007 öğretim yılında okul öncesi eğitime yönelik gerçekleştirilen araştırmaların yanı sıra uygulamalardan alınan geri bildirimler ile birlikte AB ve uluslararası normlara uyumunun sağlanabilmesi için farklı AB ülkelerindeki okul öncesi eğitimle ilgili yapılan uygulamalar taranarak güncellenmesi gerçekleştirilmiştir (MEB, 2006).

➢ 2012 yılında İlköğretim kurumları yönetmeliğinde yapılan değişiklikle beraber ilkokula kayıt olmak için 66 ayını dolduran çocuklar zorunlu olarak kayıt yaptıracaklardır düzenlemesi yapılmıştır. Şayet okula kayıt yaptırmak istemeyenler olursa sağlık kuruluşundan çocuk için "*okula başlamak için bedenen ve zihnen gelişimini tamamlamamıştır*" raporu alınarak belgelendirilmesi istenmektedir. Böylelikle çocuğun okula ya kayıtı gerçekleşecek ya da bir yıl okul kaydı ertelenebilecektir. Veli dilekçesi daha önce kayıt erteleme için yeterli iken yeni

düzenleme ile birlikte sağlık raporu alma zorunluluğu getirilmiştir.

2.1.5. Türkiye Ve Dünya'da Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Oktay (2000) okul öncesi döneminin diğer gelişim dönemlerinden farklı bir gelişim dönemi olduğuna yönelik ilk bilgilerin, eski Yunanlılar tarafından ortaya konulduğunu belirtmiştir. Fakat erken çocukluk döneminin yeniden keşfi ve araştırmacıların ilgi alanına girmesi 16. ve 17. yüzyıldan itibaren başlamıştır. 20. yüzyılda ise kesin olan, bu dönemin artık eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra gelişim özellikleri bakımından farklı bir dönem olarak kabul edilmesidir. Bu nedenle artık günümüzde; "*okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim kurumları ve okul öncesi eğitim programları*" kavramları literatür'de giderek daha çok kullanılmaktadır. Çocuk psikolojisi üzerine farklı ülkelerde yapılan araştırmalar neticesinde, 0-6 yaş gelişim döneminin bireyin geleceğini belirlemedeki etkisinin çok önemli olduğu düşüncesi daha fazla ağırlık kazanmaya başlamıştır. Sonuç olarak bu gelişmeler, kişilerin ve kuruluşların okul öncesi dönemle ilgili yatırımlarını arttırmalarına, araştırmalara ve uygulamalara daha fazla kaynak ayırmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden sorun, artık sadece bulunduğumuz yüzyıldaki insanlık nüfusunun okul öncesi eğitimden yararlanmasını değil, çocuklara daha nitelikli eğitim verilmesi yönünde şekillenmektedir.

Oktay (2000) pek çok ülkede okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmamasıyla birlikte, resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak finansman kaynakları açısından çeşitlilik gösterdiğine vurgu yapmıştır. Çeşitli ülkelerde devlet kurumları, dini kuruluşlar, gönüllü kuruluşların yanı sıra resmi ve özel kuruluşlar, yardım kurumları vb. okul öncesi eğitime kaynak ayırmaktadır. Birçok ülkede okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği yanında, tatbik edilen program modelleri yönünden de farklılaşmalar bulunmaktadır. Başka bir deyişle, hemen hemen ülkelerin hiçbirinde tek tip kurum ya da program uygulanması söz konusu olmamaktadır. Bu konuya daha detaylı bakılacak olursa, bazı programlarda sadece çocukların eğitilmesinin amaçlandığı, bazılarında ise çocuğa ulaşabilmek için anne ve babanın eğitilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

Koçak (2001) Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan sübyan mekteplerinin

kurumsal erken çocukluk eğitim uygulamalarının başlangıcı olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Osmanlı devleti zamanında 5–6 yaş aralığındaki çocuklara sübyan okullarında, meslek edindirmeye yönelik hizmet veren ıslahhanelerde, savaş ve isyanlar sonucu kimsesiz kalan çocukların "Darüleytam-i Osmanî" ve "Darüleytamlar'da" barınmaları sağlanarak eğitimleri ile de ilgilenilmiştir. Fakat bu kurumlarda ilgili yaş aralığındaki çocuklara verilen eğitim anlayışı bugünkü okul öncesi eğitim anlayışına uzak kalmaktadır.

19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında, yerli halk dışında kalan, azınlık ve yabancıların büyük kentlerde ana okullarına sahip oldukları görülmektedir. II. Meşrutiyet döneminde Emrullah Efendi'nin Maarif Nezaretine getirilmesiyle "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati" (Geçici İlköğretim Kanunu) kabul edilmiştir. Bu yasada ana mektepleri ve sübyan sınıflarının ilköğretime bağlı olduğu belirtilmektedir. Yasanın 3. 4. ve 5. maddelerinde Ana Mektepleri'nin Osmanlı Devleti'nin her yöresinde açılacağı belirtilerek, okulların kuruluşunda gözetilecek temel esaslarla birlikte öğrencilerin yaşlarının ne olacağı, öğretim teknikleri, ders araç ve gereçlerinin neler olduğu belirtilmiştir (Temel, 2001).

Başal (2005), Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının faaliyete başlaması 20. yüzyılın başları olarak belirtilse de, gerek osmanlı döneminde, gerekse Cumhuriyet'in kuruluş döneminde Türkiye'nin içinde bulunduğu şartlardan dolayı bu kurumlara gereken önemin verilemediği ve açılan kurumların gelişmelerine de engel olduğunu belirtmektedir. Cumhuriyet'in ilan edildiği dönemde yeniliklere ayak uydurabilecek insanlara ihtiyaç duyulmuştur. Her türk vatandaşının okur-yazar duruma getirilmesi çabası, 1928 yılında Harf İnkılâbı'nın yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu gelişme devleti tüm gücüyle ilköğretime kaynak ayırmak zorunda bırakmıştır. Bu nedenle İl Özel İdareleri'nce okul öncesi eğitime ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetlerine aktarılmıştır. 1937–1938 öğretim yılında çevresel imkânlarla çalışmalarını sürdürmeye çalışan okullarda kapatılmıştır. Farklı zamanlarda okul öncesi eğitimin önemi çeşitli eğitim şûraları ve komisyonlarında vurgulanmış olmasına rağmen somut adımlar atılamamıştır.

Resmi okul öncesi eğitim kurumu 1961–1962 öğretim yılına kadar açılmamıştır. Bu dönemde 10 farklı ilde okul öncesi eğitim kurumu açılmış ve 20

ilkokul öğretmeni görevlendirilmiştir. Okul öncesi eğitime yönelik gelişmeler ancak 1960 senesinden sonra ilerleme kaydedebilmiştir. 5 Ocak 1961'de İlköğretim ve Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda okul öncesi eğitime yer verilmiş olup, 1962 tarihinde ise "Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır.

Okul öncesi eğitime Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısı içerisinde 1973 senesinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yer verilmiştir. Bu yasayla okul öncesi okulların örgün eğitim sistemi içinde nasıl kurulacağı açıkça belirtilmiştir. Ayrıca 1992 yılında 3797 sayılı yasayla "Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü" kurularak okul öncesi eğitime verilen önemin arttığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim hizmetleri farklı yaş gruplarına yönelik olarak hizmet veren kuruluşlar aracılığıyla yürütülmektedir. Son yıllarda ülkemizde hizmet veren bu kuruluşlar; *"Yuva anaokulu, kreş, ana sınıfı, gündüz bakım evi" adı* altında çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu kuruluşlar hizmet etme şekillerine göre incelendiğinde; bağımsız ana okullarının (3–5 yaş) aralığı, ilkokul ve ortaokul bünyesindeki ana sınıflarının (4–5 yaş) aralığı, kız meslek liselerinde uygulama yapabilmek için oluşturulan ana okulları ve ana sınıfları ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Çocuk yuvaları (0–12) yaş aralığı, kreş ve gündüz bakım evleri (0–6) yaş aralığı, çocuk kulüpleri ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler.

2.2. Özel Eğitim

2.2.1. Özel Eğitim Ve Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği'ne (2012) göre özel gereksinimli birey; bazı sebeplerden dolayı bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından yaşıtlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılığı olan birey olarak açıklamaktadır.

Özel eğitim; toplumu oluşturan çoğunluktan farklı özellikler gösteren bireylerin, yeteneklerinin en üst düzeye çıkabilmesi için desteklenerek, bireyin kendine yeterli hale gelmesi, toplumla bütünleşmesi, içerisinde yaşadığı topluma ve

kendisine faydalı bireyler olabilmeleri için gerçekleştirilen eğitim türüdür.

Diğer bir tanıma göre özel eğitim; farklı özel gereksinimleri bulunan öğrencilere sağlanan, öğrencinin gereksinim türüne göre planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama alışmasına katkı sağlayan süreçlerdir. Her çocuk kendine özgü birtakım fiziksel işlev ve yapılara, farklı alanlarda öğrenme hızı ve özelliklerine, bunun yanında birtakım duygusal özelliklere sahiptir. Bu özelliklerden kaynaklanan farklılıkların normal sınırlar içerisinde olması öğrencilerin normal eğitim almalarına katkı sağlamaktadır. Ancak, farklılıkları daha üst düzeyde olan çocuklara yönelik eğitim hizmetleri yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler böyle durumlarda genel eğitim hizmetlerinin haricinde özel eğitim kurumlarında eğitim almak mecburiyetinde kalmaktadır. Özel eğitime muhtaç olan ve özel eğitim kurumlarında gerekli eğitimi alması gereken özel gereksinimli çocuklar şu şekilde gruplandırılır (İftar, 1998:3):

• **Zihin engelli bireyler:** Zihinsel fonksiyonları ortalamanın iki standart puan altında bulunan, bu nedenle kavramsal, pratik ve sosyal uyum becerilerinde zayıflıkları veya kısıtlılıkları olan ve özel eğitime yönlendirilmesi gereken bireylerdir (MEB, 2010:3).

• **Öğrenme güçlüğü olan bireyler:** Yazılı veya sözlü olarak dili anlama becerisi zayıf olmasının yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma, heceleme, dikkati toplama veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğünden dolayı özel eğitim hizmeti alması gereken bireylerdir (MEB, 2010:8).

• **Bedensel yetersizliği olanlar:** Çeşitli dış faktörler ve genetik sebeplerden dolayı iskelet, kas, eklemler ve sinir sisteminin fonksiyonlarını yerine getirememesinden kaynaklanan, hareket ile ilgili kısıtlıklardan dolayı özel eğitim alması gereken bireylerdir (MEB, 2010:6).

• **Konuşma ve dil sorunlular:** Hem konuşma hem de dinleme konusunda sorun yaşayan, genellikle dili kullanma becerisi düşük olan bireylerdir (MEB, 2010:7).

• **İşitme engelliler:** Duyma fonksiyonlarının bir bölümünün veya tamamının kullanılamamasından ötürü konuşmada, dili kullanmada ve iletişimde aksaklıklar

yaşayan bireylerdir (MEB, 2010:4).

• **Görme yetersizliği olanlar:** Görme yetisinin ve fonksiyonların tamamen veya bir kısmının işlevini yerine getirememesinden dolayı özel eğitime yönlendirilen bireylerdir (MEB, 2010:5).

• **Otistik bireyler:** Sosyal etkileşim düzeyi oldukça düşük olan sözlü ve yazılı iletişim konusunda yetersiz olan ve bu özellikleri genellikle doğuştan gelen bireylerdir (MEB, 2010:9).

• **Dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu bulunanlar:** Dikkat eksikliğinin düzeyi yaş ve gelişim döneminin çok ilerisinde olan, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini altı ay süre ile en az iki ortamda gösteren, aynı zamanda söz konusu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan bireylerdir (MEB, 2010:1).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim hakkı, en az normal gelişim gösteren bireylerin hakkı kadar korunmalı ve geliştirilmelidir. Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimler, akranlarıyla birlikte aynı ortamda sağlanabildiği gibi akranlarından ayrı bir ortamda da gerçekleştirilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin herhangi bir özel gereksinimi olmayan akranlarıyla beraber, sınıf öğretmenlerince veya branş öğretmenlerince eğitilmesi, birlikte eğitim olarak adlandırılırken, bu bireylerin özel eğitimciler tarafından hazırlanan ve bireydeki özel gereksinimin derecesine göre uygulanan eğitim, akranlarından ayrı eğitimdir.

Özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, toplumumun çağdaşlaşmasının bir göstergesidir. Çağdaşlığı, insanların tüm hizmetlerden eşit ölçüde ve gereksinimleri doğrultusunda yararlanabilmeleri olarak tanımladığımıza göre, bu hedefi gerçekleştirmenin araçlarından biri olan özel eğitimin önemi ortaya çıkar.

2.2.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amaçları 26184 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiş olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin;

1)Toplum içindeki rollerini yerine getiren, diğer insanlarla iyi ilişkiler geliştirebilen, iş birliği içinde çalışabilen, çevresiyle uyum kurabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

2)Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

3)Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Milli Eğitim sistemini düzenleyen esaslar doğrultusunda yer alan genel amaçlardan yola çıkarak, özel eğitim etkinlikleri doğrultusunda bireylerin bazı yeterlilikler kazanması beklenmektedir. Bu yeterlilikler; uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi, olabildiğince kişiliği gelişmiş, kendine yetebilen ve üretken; sağlıklı ve dengeli, sosyal yönden gelişmiş, çevreye uyum gösteren ve vatandaşlık görevlerini yerine getirebilen; yetenekleri, ilgileri ve değerleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazanmış bireyler durumuna gelmeleridir (Alkan, 1984; Cavkaytar, 2000). Burada anlatılmak istenen bireyin temel yaşam becerilerini kazanmış olması, toplumsal rollerini yerine getirmesi, çevreye uyum ve katılım göstererek toplumsallaşması, toplumla bütünleşmesidir.

2.2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel gereksinimli bireylerin haklarını koruma adına ulusal ve uluslararası alanda kanun ve sözleşmeler hazırlanmıştır. Bu kanun ve sözleşmeler sayesinde özel gereksinimi olan bireylerin sadece hakları korunmamış aynı zamanda bu bireylerin eğitimlerinde uygulanacak olan belirli standartlar ortaya konulmuştur. Özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanmış uluslararası en genel olan sözleşme Birleşmiş Milletler Özel Gereksinimli Birey Hakları Sözleşmesidir. Birleşmiş Milletler Özel Gereksinimli Birey Hakları Sözleşme Genel İlkeleri ise şunlardır:

1)Özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşamın bir parçası olduğu kabul edilerek, onlara saygı gösterilmesi;

2)Sosyal yaşama tam katılımlarının sağlanması;

3)Ayrımcılık yapılmaması;

4)Özel gereksinimli bireylerin onuruna ve bireysel özerkliklerine saygı duyulması;

5)Özel gereksinimli bireylerin kendi kimliklerini koruyabilmeleri için haklarına saygı duyulması (Özel Gereksinimli Birey Hakları, 2015).

Özel eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için bu ilkeler dikkate alınmalı ve titizlikle uygulamalıdır. Bu ilkelerin uygulanmasına aynı zamanda, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi ve Özel Gereksinimli Birey Hakları gibi uluslar arası sözleşmeler de dayanak oluşturmaktadır.

Türk Milli Eğitimi'ni düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler ise şunlardır (573/KHK, 1997: Md.4):

1)Özel gereksinimli bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

2)Özel eğitime erken başlamak esastır.

3)Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

4)Özel gereksinimli bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde gerekli uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle beraber eğitilmelerine öncelik verilir.

5)Özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

6)Özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

7)Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.

8)Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel gereksinimli bireylerin

örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

9)Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.2.4. Özel Eğitim Destek Hizmetleri

Özel eğitim destek hizmetleri*, "kaynak oda, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve gezici öğretmen"* olarak sıralanabilir.

Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası)

Kaynak oda ÖEHY (2006)'da destek eğitim odası olarak isimlendirilmekte ve üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesinin yanı sıra kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için düzenlenmiş eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır.

Destek eğitim odası, normal sınıfta uygulanan programın içeriğinde yapılan uyarlamaların yanı sıra öğretimde kullanılan materyaller, araçlar, yöntem ve tekniklerinde de farklılıkların olduğu çalışmaları kapsamaktadır. Kaynak oda çalışmaları sınıfta uygulanan derslere paralellik gösterir ve öğrencinin derslerle ilgili bilgi eksiklikleri giderilmeye çalışılır. Bu nedenlerden dolayı destek eğitim odası, ortaya koyduğu performans ile normal programda yapılan uyarlamalarla başarılı olabilecek özel gereksinimli öğrenciler için elverişlidir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 1995).

Destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencinin belli zaman aralıklarında mevcut sınıfından uzaklaşmasını gerektirdiği, normal sınıf ve destek eğitim odasında ki eğitimin eş güdümünü sağlamanın güç olması ve sınıf öğretmeninin kaynak odayı özel gereksinimli öğrenciden kısa süreliğine de olsa kurtulmak düşüncesinden dolayı eleştirilmektedir (Kırcaali-İftar,1998).

Sınıf İçi Yardım

Destek eğitim uzmanları sınıf öğretmenine farklı yöntemlerle yardımcı olabilmektedir. Bu destek hizmet uygulamasında aynı anda sınıf öğretmeni ile destek eğitim uzmanı aynı sınıfta birlikte bulunmaktadırlar. Bu nedenle aynı dili

konuşmaları ve organize olarak eş güdüm içinde çalışmaları gerekmektedir. Sınıf ortamında yardım sağlayacak personel; özel eğitim öğretmeni, konuşma sağaltımcısı ya da özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacına göre görevlendirilen farklı bir uzmanda olabilmektedir. Destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, sınıf içi yardım hizmetini işe koşarken, planlama, değerlendirme, sınıf kontrolü ve öğretimin sorumluluğunu birlikte paylaşırlar. Bu destek eğitim hizmeti modeli uygulanırken özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışına çıkarılması yerine sınıf içerisinde bu yardımdan faydalanması söz konusudur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Özel Eğitim Danışmanlığı

"Danışman, danışan ve hakkında danışılan" olmak üzere üç temel bileşeni bulunan ve özel gereksinimli öğrenciye dolaylı olarak sunulan hizmet türüdür. Bu destek hizmet sağlanırken, danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak için danışmana başvurmaktadır. Örneğin, sınıf öğretmeni kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenciye daha iyi hizmet verebilmek için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitim danışmanları, özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında, eğitsel değerlendirme konusunda destek almak ve bireysel eğitim programı hazırlamak, belli derslerdeki güçlükleri yenmek, davranış sorunlarını gidermek olarak sıralanabilir (Batu, 2000).

Gezici Öğretmen

ÖEHY (2006)'da gezici öğretmen; görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği branşlarından görevlendirilen, özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri evde, hastanede, okul ve diğer kuruluşlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini sağlayan eğitmenler olarak tanımlanmaktadır.

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Okul öncesi özel eğitim; gelişimsel gecikme ya da özel gereksinimli olma riski taşıyan çocukları, gelişimsel geriliği olan çocukları, tanılanmış özel gereksinimli çocukları ve bu çocukların ailelerini kapsamaktadır (Kırcaali–İftar, 2004). Bu kapsamda özel eğitim hizmetlerinin okul öncesi dönemde istenilen performansta sürdürülebilmesini sağlamak için; "*sağlık personeli (doktor, hemşire*

vb.), okul öncesi eğitim uzmanı, özel eğitim uzmanı, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, dil-konuşma terapisti, iş-uğraş terapisti, fizyoterapist, sosyal çalışmacı" gibi farklı disiplinlerden pek çok uzmanın desteğine gereksinim duyulmaktadır. Okul öncesi özel eğitim programları, özel gereksinimi olan ya da risk taşıyan çocukların gelişimsel özelliklerini değerlendirip, onları destekleyerek bir üst seviyedeki eğitim programına hazırlamak için oluşturulmuş programlardır.

Okul Öncesi Özel Eğitim Hizmetlerinin Yararları

Okul öncesi dönemde uygulanan özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli çocuklar ve ailelere sağladığı yararlar şöyle sıralanabilir (Akçamete, 1998; Kırcaali-İftar, 2004):

1. Okul öncesi özel eğitim hizmetleri, çocuğun gelişiminin hızlanmasına ve daha bağımsız olmasına katkıda bulunur. Örneğin; down sendromlu bir çocuk genellikle gelişimsel ya da zihinsel yetersizliğe sahiptir. Bunların yanı sıra düşük düzeyde de olsa çocuğu önemli ölçüde etkileyebilecek bir işitme kaybı olabilir. Okul öncesi özel eğitimin söz konusu olmadığı durumlarda çocuğun konuşmadaki başarısızlığı, işitme yetersizliğinden çok zihinsel yetersizliğe bağlanabilir. Buna karşın, nitelikli bir okul öncesi özel eğitim programı, çocuğun uzmanlarla ilişkilendirilmesini, tanılanmasını ve işitme kaybının bertaraf edilmesini sağlar.

2. Okul öncesi özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin daha önceden fark edilmeyen ek yetersizliklerinin belirlenmesine ve bu yetersizliklerin önlenmesine yardımcı olur. Örneğin; iletişim sorunları olan bir çocuk iletişimdeki zorlukları nedeniyle problemli davranışlar sergileyebilir. iletişim sorunlarına yönelik verilecek bir okul öncesi özel eğitim, davranış sorunlarının ortaya çıkmasını önleyebilir.

3. Okul öncesi özel eğitim hizmetleri özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için de çok yararlıdır. Ailenin duygusal sorunlarının yanı sıra toplumsal sorunlarını da azaltır. Okul öncesi özel eğitim hizmetleri, aileye bilgi ve destek vererek ailenin durumunu kontrol etmesini ve geleceğe dönük olumlu düşüncelere sahip olmasını sağlar.

4. Okul öncesi özel eğitim programlarıyla aileler, özel gereksinimli çocuğa sahip diğer ailelerle tanışarak yalnız olmadıklarını anlarlar. Bu da ailenin yalnızlık duygusundan kurtulmasını ve sorunları aşmak için daha yapıcı girişimlerde bulunmasını sağlar.

5. Okul öncesi özel eğitim programları ailelerin çocuklarıyla daha kolay etkileşimde bulunmasına ve çocuklarına gerekli becerileri kazandırmasına katkıda bulunur.

6. Özel gereksinimli çocuğun doğal ortamında ailesi tarafından eğitilmesi, kurumlarda kısıtlı süreyle sağlanan eğitimden hem daha ekonomik hem daha faydalıdır. Okul öncesi özel eğitim programları ailelere çocuklarını evde eğitme olanağı sağladığından maliyet düşer. Bunun yanında riskli çocuklarla özel gereksinimli çocukların daha ileri ki yaşlarda gereksinim duyacakları özel eğitim hizmetlerini azaltır ya da ortadan kaldırır.

2.2.6. Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi Ve Yasal Düzenlemeler

Milattan önce dördüncü yüzyıldan itibaren özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin verildiği, ilk girişimlerin Kayseri yöresinde Aziz Basil'in özel gereksinimli bireyler için ilk körler hastanesini kurmasıyla birlikte kurumsal hizmetin başladığı belirtilmektedir (Güvenilir ve Büyüköztürk, 1991).

19. yüzyılda yaşamış olan alman vatandaşı pedegog Friedrich Wilhem Froebel'in, düşünceleri yaşadığı zamana göre fazla yenilikçi olarak değerlendirildiği için dünyada pek çok uygulamaları yasaklanmış olmasına rağmen erken çocukluk eğitimine önemli katkıları olduğu söylenebilir. Okul öncesi kavramını ilk ortaya atan Froebel aynı zamanda İlk defa Almanya'da okul öncesi eğitim kurumunu da açmıştır. Okul öncesi çocuklarına eğitim programları ve yöntemleri oluşturma üzerinde çalışmıştır. Bununla birlikte, erken çocukluk özel eğitimine yönelik 20. yy kuramcıların ve uygulamacıların katkılarının büyük olduğu görülmektedir. Bu kuramcılar; "*John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget ve Lev Vygotsky"* olarak sıralanabilir. Çocuklarda öğretmen tarafından seçilen faaliyetler yerine onların ihtiyaçlarına yönelik bir öğretimin uygulanması gerektiğini açıklayan Dewey, "*çocuk merkezli program*" ve "*çocuk merkezli okullar*" kavramlarını bu alana

kazandırmıştır. Erken çocukluk özel eğitimine katkı sağlayan bir diğer önemli kişi de, İtalya'da tıp derecesi alan ilk kadın olma unvanını taşıyan Maria Montessori'dir. Doktor olarak çalıştığı hastanede sıklıkla zihin engelli çocuklarla karşılaşması üzerine çalışmalarını, zihin engelli çocukların eğitimine yoğunlaştıran ve bu çocuklara yapılacak erken müdahalenin tıbbi müdahaleden daha önemli olduğunu belirten Montessori'nin geliştirdiği ve başarılı sonuçlar aldığı "*etkinlik temelli öğretim"* yöntemi, üzerinden nerdeyse bir tam yüzyıl geçmesine rağmen birçok okul öncesi kurumun uygulamalarında halen kullanılmaktadır (Gargiulo ve Kilgo, 1999). İlkokul öğrencilerinin okuma hatalarını inceleyen ve bu hataların gelişigüzel olmadığını gören Piaget, belli yaş gruplarının kendine özgü hatalar yaptığını ortaya koyarak, çocuğun yetişkinlik dönemine kadar bir dizi zihinsel gelişim evresinden geçtiği sonucuna varmıştır (Piaget, 1999). Onun bu çalışmaları, çocuk eğitimi ve öğretim anlayışlarının önemli ölçüde değişmesini sağlamıştır. Bir gelişim evresi tamamlanmadan diğerine geçilmeyeceğini bilmek, her gelişim evresine uygun öğretim yöntemlerini, materyalleri, sosyal ve fiziksel çevreyi düzenlemek genel eğitimde olduğu kadar erken eğitimde de önemli kazançlar sağlamıştır. Eğitimde *"Sosyal Gelişim Teorisi"* kavramını ortaya atan Vygotsky ise, bu kuram ile bilişsel gelişimde, sosyal etkileşimin esas rol oynadığını, bireyin kültürel gelişiminin, öncelikle onun sosyal düzeyinde daha sonra bireysel düzeyinde gözüktüğünü belirtmiştir (Kolar ve D'Ambrosio, 2002). Vygotsky'nin bu görüşleri günümüz erken çocukluk özel eğitiminde, çocuğun anne - baba ve çevre ile etkileşiminde kullanılmaktadır (Sucuoğlu, 2005)**.**

16. yüzyılın sonlarına kadar özel gereksinimli bireyler toplumdan tamamen dışlanmış ve istismar edilmişlerdir. Hrıstiyanlığın kabulüyle özel gereksinimli bireyler her ne kadar kilisenin kontrolüne alınsa da, eğitimleri konusunda hiçbir adım atılmamıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin sistematik çalışmalar ilk olarak 1760 senesinde Fransa'da işitme engelliler okulu açılmasıyla başlamış, 1800'lü yılların basında da aynı okulda konuşamayan bir çocuğa bireysel eğitim programı hazırlanarak 5 yıl süreyle okuma öğretmeye çalışılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

19. yüzyılın başında ABD'de özel gereksinimli çocuklar için yatılı kurumlar

açılmıştır. Aynı yüzyılın sonlarında özel gereksinimli çocuklar için normal okullar içinde özel sınıflar açılmıştır. 20.yüzyılın başlarında zekâ testleri geliştirilmiş ve özel gereksinimli çocukların eğitimine ailelerin katılımı sağlanmıştır. ABD'de 20. yüzyılın ortalarında ise özel gereksinimli bireyler için yaşam boyu bakım hizmeti veren yatılı kurumlar kapatılmıştır. Diğer bir önemli gelişme ise özel gereksinimli çocuklar için 1977 yılında yürürlüğe girmiş olan PL 94-142 sayılı eğitim kanunudur. Bu kanun; her çocuğun eğitim hakkı olduğunu ve özel eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği üzerinde durmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2007).

İngiltere'de 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile tüm özel gereksinimli çocuklara ilişkin eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere'deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği, özel eğitim kapsamına girecek çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin, formal eğitim süreçlerine yer vermeksizin, normal sınıflarda yapılabileceğini öngörmesidir. Tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının, tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olamayacağı görüşü benimsenmektedir. Bu görüşten hareketle, beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. İlk üç aşama, informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, 4. ve 5. aşamalar ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda, ayrı özel eğitim ortamlarında eğitimi içermektedir (Kırcaali–İftar, 1998).

ABD, Kanada, İngiltere, Almanya, Fransa gibi gelişmiş ülkelerde erken müdahale programları ile beraber önlemeye yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. *Birincil önleme;* Anne ve babanın bebek sahibi olmadan önce taşıyıcılık durumunun tespiti için sağlanan tıbbi ve eğitim hizmetlerini içerir, *ikincil önleme*; risk altında olan çocukların tanılanmasını ve şartların düzenlenmesine yönelik girişimleri sağlayan yeni doğan taramasını içerir, *üçüncül önleme* ; özel gereksinimin tanılanmasını ve erken özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını içermektedir.

Tarihimize bakıldığında ise Osmanlı Devleti döneminde Enderun Okulları'nın üstün zekâlı öğrencileri bünyesinde barındıran özel bir okul olduğunu ve bu alanda dünyada ilk uygulamalardan birinin gerçekleştirildiğini belirtmemiz mümkündür (Akyüz, 2008). Ancak üstün zekâlılar için sağlanan bu olanakların diğer

özel eğitim grupları için çok geç sağlandığı görülmektedir. Özel eğitim uygulamalarının örgün eğitim içerisine dâhil edilmesi, 1889 yılında İstanbul Ticaret Okul'unda işitme engelliler için ayrı bir bölüm açılmasıyla başlamış olup ardından benzer kurumlar açılmıştır (Akçamete, 1998; Akyüz, 2008).

Ülkemizde özel eğitiminin başlangıcı 1880-1890 yılları arasındadır. Özel eğitime yönelik yasal düzenlemelerin yapılması zaman almıştır. Özel eğitim hizmetlerinin tek elden yapılabilmesi için 06.08.1980 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 2429 sayılı kanunla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu kurum 27.02.1982 tarihinde Özel Eğitim Daire Başkanlığına ve 13.12.1983 tarihinde de Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. Aynı yıl resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiş olan 1916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik esaslar açıklanmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2012a).

1992 senesinde Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile birlikte özel eğitim hizmetlerinin tek elden planlanması konusunda önemli bir mesafe kat edilmiştir. 1983 senesinde yürürlüğe giren 2916 sayılı *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu* ile ilk kez özel eğitim hizmetleri bağımsız bir mevzuata kavuşmuştur. 1997 senesinde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitime yönelik esaslar belirlenmiş olup, 2916 sayılı *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu* yürürlükten kaldırılmıştır. Bu kanun ile ilk kez özel eğitim yönelik terimler kullanılmaya başlanmış ve bu yönde düzenlemelere gidilmiştir. Özel eğitim kanununa dayalı olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2004 yılında hazırlanmış son olarak 2012'de bazı bölümleri yenilenmiştir (Cavkaytar, 2011, s.13-14).

Göçüncü (2014) gerçekleştirdiği araştırmada, Ülkemizde 1983-2002 yılları arasını kapsayan özel eğitim politikaları ile 2003-2013 yılları arasını kapsayan özel eğitim politikalarının benzeşen ve farklılaşan tarafları incelenerek uygulanabilirliği ve etkinliği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu düzenlemeler arasında bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen uzman ve öğretmenlerin 2003-2013 yıllarını kapsayan özel eğitim alanına yönelik politikalara genel olarak olumlu görüş belirttikleri; fakat özel eğitimin içerik ve müfredat özellikleri hakkında ise

olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

Ülkemizde Özel Gereksinimli Bireyler İle İlgili Yasal Düzenlemeler

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973),
- 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983),
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997),
- 5378 Sayılı Engelliler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun (2005),
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007),
- Milli Eğitim Bakanlığı 2008/60 Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları (2008),
- Milli Eğitim Bakanlığı 2009/3910 Sayılı Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ücretsiz Taşınması Konulu Genelge (2009),
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009),
- Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi (2010),
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012),
- 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 8. Maddesi'nde "*özel eğitime ve konuşmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için tedbir alınır"* ibaresi bulunmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının 42. maddesi eğitim hakkı ve ödevine yönelik olarak; "*devletin durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alma yükümlülüğü olduğunu"* ifade etmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesi, özel gereksinimli ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel tedbirler alınacağını belirtmekte, ilköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. maddesi, ilköğretim dönemindeki özel gereksinimli çocukların özel eğitim ve öğretim görmelerinin sağlanacağını vurgulamaktadır. 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim

Kanunu'nun 6. maddesinde; özel gereksinimli bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir. 573 sayılı Özel Eğitimde Kanun Hükmünde Kararname özel eğitim bütünleştirme ilkesine dayalı olarak çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma uygulaması esas alınarak düzenlenmiştir. 2006 yılında yayınlanarak yürürlüğe girmiş olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitim hizmetleri düzenlenmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 37. maddesine göre; özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini öncelikle normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber kaynaştırma yoluyla devam ettirmeleri esas alınmakla beraber, özel gereksinimli bireylere yönelik bakanlıkça her tür ve kademede örgün ve yaygın özel eğitim okul ve kurumları da açılır denilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 verilerine göre özel eğitim gerektiren özel gereksinimli bireylere eğitim veren 1479 kurum ve okul bulunmakta, 252.025 öğrenci bu kurum ve okullarda eğitim görmekte ve 11.013 öğretmen görev yapmaktadır. Bu okullardan özel eğitim uygulama merkezi (I. kademe) sayısı 217 olup, 7224 öğrenci bu okullarda eğitim görmekte ve 2116 öğretmen çalışmaktadır. Özel eğitim uygulama merkezi(II. kademe) sayısı 214 olup, 4620 öğrenci bu okullarda eğitim görmekte ve 1554 öğretmen çalışmaktadır. Özel eğitim iş uygulama merkezi (III. kademe) sayısı ise 172 olup, 2583 öğrenci bu okullarda eğitim görmekte ve 885 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2013).

2.3. Kaynaştırma(Entegrasyon)

2.3.1. Kaynaştırmanın Tanımı Ve Önemi

2012 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. Maddesinin 1. Fıkrasında "*kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek hizmetlerinin de sağlandığı koşullarda resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim görmelerini sağlayan özel eğitim uygulamaları*" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012b). Bir başka açıdan bakıldığında kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuğun gerekli destek eğitim hizmetlerinin işe koşulması ile kendisi için en az sınırlayıcı ortam olan genel eğitim sınıflarına devam etmesi olarak da ifade edilebilir. Özel gereksinimli bireylerin *en az sınırlayıcı bir ortamda*

yapılan öğretim düzenlemeleri ile eğitim almaları halinde başarı sağladıkları araştırmalarla gösterilmiştir. En az sınırlayıcı ortam, ÖGÇ'nin gereksinimlerinin destek eğitimle yerine getirilebileceği ve özel gereksinimin bulunmaması halinde eğitimini ortam olarak açıklanmaktadır (Güzel Özmen, 2003; Kırcaali-İftar, 1992; MEB, 2013b).

Çağdaş eğitim anlayışına göre, her çocuk bir diğerinden farklı olduğu için eğitimin bireysel temelli olması gerekmektedir. Özel eğitim uygulamalarındaki değişikliklerin, insan hakları ve özgürlük hareketinin gelişimi ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Özel eğitim süreci özel gereksinimli bireylerin eğitim alma hakkı olduğu görüşünden başlayarak onların da normal yaşıtlarıyla eğitilme hakkı olduğu görüşüne doğru gelişim göstermiştir. 1960'1ı yılların sonlarında pek çok batı ülkesinde özel eğitimciler, özel gereksinimli çocukların yaşıtlarından ayrı olarak özel gereksinim türlerine göre oluşturulmuş özel eğitim ortamlarında eğitilmelerinin ne denli gerekli ve faydalı olduğunu sorgulamaya başladılar. Bu sorgulamanın temelinde, her çocuğun toplumun bir üyesi olduğu; toplumun da, okul, kültür ve aileden ayrı düşünülemeyeceği dolayısıyla da, çoğunluğun eğitim aldığı normal eğitim ortamlarından özel gereksinimli bireylerin de faydalanma haklarının bulunduğu görüşü yer almaktadır (Kilgo ve Gorgiarla., 2005).

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 onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Son zamanlarda üzerinde durulan görüş ve uygulanan eğitim programlarının dikkatle savunduğu konu; özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı eğitim programında bir araya getirilmesi olan kaynaştırma uygulamasının gerekliliğidir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim ve öğretimine

özel bir şekilde katılımlarının sağlanmasıdır. Farklı bir söyleyişle özel gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırma sürecidir (Özgür, 2011).

Dünya'da ve Türkiye' de ki modern gelişmeler doğrultusunda her birey için eğitim alanında da eşit fırsat ve olanaklar verilmesi insanlığın bir gereğidir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla ile aynı mekanda ve aynı şartlarda eğitim almaları, bunun ise ancak en az sınırlayıcı mekanlar olan, normal sınıflarda tatbik edilen "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları" ile gerçekleştirilebileceği düşüncesi eğitim politikaları ve programlarında çoğunlukla kabul edilmektedir (Çankaya ve Korkmaz, 2012:2).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuklara olan faydasının yanında aynı sınıfta öğrenim görmekte olan normal gelişim gösteren çocuklar ile derslere giren öğretmenler için de bir o kadar faydalı bir uygulamadır. Kaynaştırmanın uygulandığı sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli arkadaşlarına yardımcı olarak yaşadıkları toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin olduğunu yaşayarak öğrenmelerinin yanı sıra onların yerine kendilerini koyarak özel gereksinimli bireyleri daha iyi anlayabilirler. Bu durum normal gelişim gösteren çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimlerini güçlendirir. Öğretmenler de, özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre eğitim verebilmek için meslekî olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

Çocuğun gelişimi yönünden kritik seneler olarak nitelendirilen okul öncesi dönem, özel gereksinimli çocuk açısından; yaşıtlarıyla beraber öğrendiği yeni bilgileri hayata geçirebilmek için imkân bulabilecek, içinde yaşadığı topluma ait olan sosyal davranışları geliştirmek için öğretmenlerini ve yaşıtlarını model alacak, böylelikle de toplumda bağımsız yaşayabilmek adına lazım olan becerileri geliştirebilme fırsatı bulabilecektir.

Kaynaştırma uygulaması sadece özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yaralanılan bir eğitim yöntemi değildir. Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların birlikte aynı eğitim ortamında olumlu tutumlar geliştirmelerinin yanı sıra sosyal etkileşime girerek pozitif tutumlar

ortaya koydukları, etkileşim ve öğrenme yönünden olumlu şekilde ilerleyen geniş ölçekli bir eğitim faaliyeti gibi düşünülmelidir (Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009).

Yaşadığı toplum tarafından kabul edilmiş olmak, kendisini toplumun dışında değil, toplumun bir parçası olarak algılamak tüm bireylerin doğal gereksinimidir. Toplum tarafından kabul edilmenin neticesinde bireyin kendisine ve topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olması bir sosyal döngü olarak kabul edilirse normal gelişim gösteren bireylerde bu sosyal döngü genellikle kendiliğinden gerçekleşir. Özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşamında olumsuz birtakım yaşantılara neden olan, toplumun bir parçası olarak kabul görme gereksiniminin karşılanması için ise birtakım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Guralnick, 2001). Özel gereksinimli bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olabilmelerini sağlamak adına, ilk olarak okul öncesi dönemden itibaren çoğunluğun eğitim gördüğü genel eğitim ortamlarından yararlanması, yani kaynaştırılması gerektiği düşüncesi ABD ve Avrupa ülkelerinin bazılarında olduğu gibi Türkiye'de de kabul edilmiştir.

2.3.2. Kaynaştırmanın Amaçları Ve Temel İlkeleri

Kaynaştırma eğitimi ile ulaşılmak istenen; genel ve özel eğitimin ayrıldığı yerleri ortadan kaldırarak, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini içinde bulundukları genel eğitim ortamlarının etkin bir üyesi yapabilmektir.

Kaynaştırma uygulamasının amacı; özel gereksinimli bireylere destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişim gösteren çocuklarla aynı mekânda eğitimlerini devam ettirmeleri olarak açıklanabilir. Bu faaliyetler çerçevesinde özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, normal gelişim gösteren yaşıtları ile beraber aynı sınıfta tam zamanlı olarak devam ettirebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı da devam ettirebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma, öğrencilerin bazı derslere normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere beraber dahil edilmeleriyle gerçekleştirilmektedir.(MEB, 2008).

Kaynaştırmaya yönelik eğitimin diğer amaçları:

➢ Normal gelişim gösteren çocuklarla, özel gereksinimli çocukların ortak faaliyetler yoluyla birbirlerinden en iyi düzeyde faydalanmalarını sağlayarak gelişimlerini desteklemek,

➢ Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli yaşıtlarını daha iyi tanıyarak kabullerini kolaylaştırmak ayrıca onların eğitimlerine katkı sağlayabilecek fırsatlar oluşturmak,

➢ Farklı konularda iletişim sağlayabilecekleri mekânlar oluşturmak,

➢ Özel gereksinimli çocukların benlik gelişimine olumlu katkılar sağlamak, kişiliklerinin yanında sosyal gelişimlerini de geliştirerek içinde yaşadıkları toplumda üretken ve bağımsız fertler gibi yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır (Darıca, 1992: 183).

Kaynaştırma uygulamasının bu amaçlarının gerçekleşebilmesi için; aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin birlikte hareket etmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenci için gerekli tedbirlerin sağlanmasıyla birlikte kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıyı göstermesi beklenebilir.

Başarılı olması beklenen kaynaştırma eğitiminin ilkeleri:

➢ Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşları konusunda bilgili olmalıdırlar.

➢ Öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye kaynaştırma sınıfında ki ihtiyaçlara göre, destekleyici özel eğitim hizmetleri sunulmalıdır.

➢ Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıftaki öğrenci velilerinin tamamı ile uygulama konusunda işbirliğine gidilmelidir.

➢ Eğitsel ortamlar, öğrencilerin tamamının gereksinimleri karşılamanın yanı sıra işbirliği sağlayacak şekilde düzenlenmeli ayrıca öğrenmelerini de kolaylaştırmalıdır.

➢ Özel gereksinimli bireyin eğitim aldığı okuldaki sınıf öğretmenleri ve personelin tamamı, bu öğrencileri onaylayıcı ve destekleyici tutumlar

sergilemelidirler. (Kargın, 2004: 15-17).

2.3.3. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 70. ve 71. maddelerinde belirtilen üç farklı şekilde yapılmaktadır.

Bunlar;
• Tam zamanlı kaynaştırma,
• Yarı zamanlı kaynaştırma
• Tersine Kaynaştırma

Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi:

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına bazı araştırmacılar tarafından bütünleştirme (inclusion) adı da verilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak, sınıf öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygun sınıf içi destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2005: 23).

2007 yılında yayınlanan Mesleki Eğitim Geliştirme Programına göre tam zamanlı kaynaştırma eğitimi:

➢ Özel gereksinimli bireylerin yaşıtları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için özel eğitim destek hizmetleri, özel araç gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel gereksinimli öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılabilir.

➢ Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde

10 öğrenciden oluşur.

➢ Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.

➢ Normal gelişim gösteren bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla 5'i özel gereksinimli birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur

Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi:

➢ Kaynaştırma eğitimi gerçekleştirilen normal sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların faaliyetlere katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.

➢ Özel eğitim okulunda kaydı bulunan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların faaliyetlerine dahil edilmesi için gerekli tedbirler alınır.

➢ Personeli ve fiziksel şartları elverişli olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından yararlanmaları sağlanır.

➢ Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında özel araç gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli tedbirler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla 6 öğrenciden oluşur ve sınıfta 2 öğretmen görevlendirilir (MEGEP-Mesleki Eğitim Geliştirme Programı, 2007).

Tersine Kaynaştırma:

Herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin arzuları istikametinde,

bilhassa okul öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde kendilerine en yakın uygun gördükleri ve kaynaştırma eğitimi verebilecek özel eğitim okullarının birine kayıtlarını yaptırırlar. Bu tarz sınıf mevcudu; 5 kişisi hafif derecede özel gereksinimli kişi olmak üzere okul öncesinde maksimum 14 kişi, ilköğretim ve orta öğretimde ise bu sayı 20' dir.

Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kuramlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kuramların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir (MEB 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23/2-j).

2.3.4. Kaynaştırmada Karşılaşılan Sorunlar

İlgili alan yazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlar: Öğretmen tutumlarının olumsuzluğu; Uygun personel ve destek hizmetlerinin bulunmaması; Fiziksel Çevrenin Etkisi, Öğretmen–Okul personeli-Aile işbirliği olmak üzere 4 genel başlık altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen tutumlarının olumsuzluğu:

Olumsuz öğretmen tutumları kaynaştırma eğitiminin en önemli engellerindendir. Kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli düzeyde bilgisi olmamasının yanı sıra özel gereksinimli öğrencileri sosyal, akademik ve duygusal yönden yeterince tanımayan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarını olumsuz yönde etkileyeceğini eğitim sisteminin özel gereksinimli öğrencilere sosyal ve akademik anlamda bir şey kazandırmayacağını ifade etmişlerdir (Salend, 2001).

Uygun personel ve destek hizmetlerinin bulunmaması:

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin sadece sınıfa katılımının sağlanmasından ibaret olmadığı aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasının da önemli olduğu savunulmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde daha başarılı olabilmeleri destek servisinden gerekli desteği almalarına bağlıdır. Şayet destek hizmetleri öğretmene sağlanamazsa kaynaştırma eğitiminden

de da fayda sağlanamayacağı görülmektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

Fiziksel Çevrenin Etkisi:

Özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıkları nedeniyle özel olarak düzenlenmiş çevreye gereksinimleri olduğu bilinmektedir. Genel eğitim okullarının bazı eksiklikleri kaynaştırmanın başarıya ulaşmasına engel olmaktadır. Kaynak oda olmayışı, merdivenlerin, koridorların, tuvaletlerin, ışıklandırmanın yetersiz özellikte olması, yalıtımsız duvarlar ve kantine ulaşımın zor olması, yazı tahtalarının iyi ayarlanmamış olması gibi faktörler kaynaştırmanın başarıya ulaşmasını engellemektedirler (Pivik, McComas ve Laf lame, 2002).

Genel ve Özel Eğitimin Farklı Algılanması:

Genel ve özel eğitim arasında, eğitim programını planlama ve uygulama bakımından büyük farklılıklar olsa da genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen adayının, üniversite eğitimleri sırasında, özel eğitime yönelik yetersiz bir donanımla mezun olduğu görülmektedir. Türkiye'de kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde, hem de uygulamada kabul görse de, öğretmen yetiştiren programların müfredatı incelendiğinde, özel eğitime ve kaynaştırmaya yönelik derslerin olmadığı görülmektedir. Bu durum uygulamada sorun oluşturmakta ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarıyla telafi edilmeye çalışılmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalarda, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için yetersiz gördüklerini aynı zamanda işbirliği içinde vakitlerinin çok az kaldığını vurgulamışlardır (Baker ve Zigmond, 1995).

Öğretmen - Okul Personeli - Aile İşbirliği:

Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli etmenlerden biride öğretmen, okul personeli, aile işbirliğidir. Özellikle kaynaştırma öğrencisi için öğretmen ile aile işbirliği çok önem arz etmektedir. İşbirliğinin istenilen düzeyde olmaması kaynaştırmanın başarıya ulaşmasını engellemektedir. Bu nedenle; uygun ortamlar ve zamanlar oluşturulması gerekmektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006).

2.3.5. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Faktörler

2.3.5.1. Öğretmenler

Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesidir. Öğretmenin kaynaştırma hakkındaki düşüncesi ve kaynaştırma öğrencisine karşı tutumu kaynaştırmanın başarısını arttırabilir.

Kaynaştırma eğitiminde yer alacak öğretmenlerde bulunması gereken özellikler:

- İçinde bulunduğu ekibin bir üyesi olarak değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarına katılmak.
- Özel gereksinimli öğrencinin yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak.
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmanın yanı sıra ihtiyaç duydukları konularda ailelere danışmanlık yapmak.
- Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi bireyselleştirmenin yanı sıra sınıftaki çocukların tamamına eşit eğitsel imkânlar oluşturmak.

Kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmaları kaynaştırmanın başarısını arttıracaktır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006: 23-24).

2.3.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Özel gereksinimli çocukların eğitiminin, gelişmesinin ve katılımının temel ilkesi, onların sınıfın normal bir üyesi olması gerektiğinin bilinmesidir. Bu onların diğer çocuklarla kurmayı başardıkları ilişkilere bağlıdır (Sarı, 2002). Bu anlayıştan yola çıkarak kaynaştırma eğitimine alınması planlanan öğrencinin, sınıfta bir arada yaşayacağı normal sınıf arkadaşlarına tanıtılması gerekmektedir. Her iki gruptaki çocukların ayrı ayrı ortama uygulamaya geçilmeden önce hazırlanmaları gereklidir. Çocukları sosyal, duygusal ve akademik olarak hazır oldukları anda uygulamanın başlatılması en doğru olanıdır (Darıca, 1992).

Kaynaştırmanın başarılı olmasının en önemli koşullarından biri de, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa tam olarak kabul edilmesidir. Sınıftaki öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu farklılıkların (örneğin, işitme zorluğu, öğrenme zorluğu, konuşma zorluğu, vb.), her insanda var olan bireysel farklılıklara benzerlik gösterdiğini anlamalıdırlar. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin o sınıfta bulunma hakkının diğer öğrencilerle aynı olduğu konusunda kuşkular olmamalıdır. Öğrenciler, kaynaştırma öğrencisine sağlayacakları yardımın, kendilerinin de akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını bilmelidirler (Kırcaali- İftar, 1998a).

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimlileri benimseyerek aralarına almaları, bu çocukların sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuklar yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucu öğrenmezler, akran etkileşimi de öğrenme açısından önemlidir. Bu durumda normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamasındaki önemi oldukça fazladır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007*)*.

Normal gelişim gösteren çocuklar için okul zamanı dışında onları yaşama hazırlayacak çeşitli aktiviteler ve kamplar düzenlenmesi çocuklar için en iyi öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimlerin engelli çocuklar ile paylaşılması tutumların olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır (Ercan ve Haktanır, 2001).

2.3.5.3. Kaynaştırma Öğrencileri

Kaynaştırma uygulamasına özel gereksinimli öğrencinin hazırlanması kaynaştırmanın başarısını etkileyen önemli etmenlerden biridir. Normal eğitim ve özel eğitim ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri ve davranışsal beklentilerin yanı sıra fiziksel ortam ve öğrencilerin sosyalleşmesi yönüyle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarında normal sınıfın gereklerini yerine getirebilme konusunda hazırlanması gerekmektedir. Hazırlık sırasında yararlanılabilecek etkinlikler; sınıfta gerekli olabilecek becerilerin kazandırılması, sosyal beceri öğretimi, günlük rutin işlerin öğretimi ve benzeri çalışmalardır (Batu, 2003: 23).

2.3.5.4. Okul Yönetimi

Okul yönetiminin kaynaştırmaya olan inancı da eğitimin başarılı olmasında etkenlerden biridir. Okul idaresinin kaynaştırmaya eğitimine yönelik olumlu inançlarının var olması, okulda ki diğer çalışanların özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumunu da belirleyecektir. Okul idaresinin olumlu tutumu sadece okul personelini etkilemeyecek, diğer engelleri de ortadan kaldırmaya yardımcı olmak suretiyle öğretmenin işini kolaylaştıracaktır.

2.3.5.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri

Aileler, genel olarak kaynaştırma uygulamalarına pozitif yaklaşmaktadırlar. Aileler kaynaştırmanın akademik yönden yararlı olduğunu, daha önemlisi ise sosyal yönden etkili olduğunu belirtmektedirler. Çünkü öğrenciler önemli sosyal becerileri genelde akranlarıyla okulda geçirdikleri zamanda edinmektedirler (Williams ve Reisberg, 2003:208).

Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile düzenlenecek etkinlikler;

- Kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle düzenli toplantılar yapmak.
- Kaynaştırma öğrencisinin ailelerine yönelik bilgilendirici konuşmalar ve seminerler düzenlemek.
- Kaynaştırma öğrencisinin ailesini her aşamada işe dahil etmek.
- Kaynaştırma öğrencisinin gelişimi hakkındaki bilgileri aile ile paylaşmak.

Batu ve Kırcaali-İftar (2005: 39-40) olarak sıralanabilir.

2.3.5.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri

Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de kaynaştırma hazırlıklarında yer alması gereken bir gruptur. Bu grubun kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencileri kabul edici tutumları, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının pozitif yönde gelişmesinde son derece etkili

olabilmektedir. Bu nedenle bu ailelere de kaynaştırmaya yönelik hazırlık etkinlikleri düzenlenmelidir (Batu ve Uysal, 2010: 132).

2.3.5.7. Fiziksel Ortam

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirileceği fiziksel ortamın uygun olması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyecek unsurlar arasındadır. Sonuç olarak; öğrencinin eğitim aldığı ortamın düzenlenmesi eğitimin bir parçasıdır. B.E.P'in(Bireysel eğitim programının) hazırlanması sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda fiziksel düzenlemelere de yer verilmelidir. Fiziksel ortamın (sınıf ve sınıfta bulunan eşyalar) uygun olarak düzenlenmesi, doğrudan davranışlar üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerine akademik olmayan becerilerin öğretilmesinde, fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Darıca, 1992, akt.: Yıkmıs, 2006).

2.3.5.8. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Özel gereksinimli sunulan destek eğitim hizmetleri kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için gereklidir. Özel eğitim faaliyetleri içerisinde bulunan destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmenleri ve uzmanları ile eğitilmesine dayalı bir programdır. Destek eğitim hizmetlerinde 2 veya daha fazla öğrenciye aynı anda destek hizmetleri verilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinde planlanan amaçları gerçekleştirmek programın içeriğine göre şekillenmektedir. Destek programlarında bir arada çalışmak normal sınıflara özel gereksinimli öğrenciler verildiği zaman son derece etkili görülmektedir. Bu noktada işbirliği içerisinde eğitim almak özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracağı için tercih edilen bir eğitim modelidir (Özgür, 2011: 67).

Destek Eğitim Odası (Kaynak Oda)

Destek eğitim odası, normal sınıfa yerleştirilmenin yanında, kaynak odası desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir. Destek eğitim odası bulunan eğitim kurumlarında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına (özel gereksinim türlerine ve düzeylerine) göre sınıf veya branş öğretmenleri görevlendirilmektedir.

Kaynak oda da ilk olarak okulun öğretmenleri olmak üzere; Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilirler. Kaynak oda sayısı öğrenci ihtiyaç ve sayılarına göre arttırılabilir. Destek odasından yararlanılırken aşağıdaki yollar izlenir (MEB, 2010:35-36);

- Destek eğitim odasında uygulanacak eğitim faaliyetleri okul yönetimleri tarafından belirlenir,
- Destek eğitim hizmeti alacak öğrenciler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu tarafından belirlenir,
- Destek eğitim odasından tüm öğrencilerin en iyi verimi alması amaçlanır,
- Öğrencinin kaynak oda da alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin belirli bir kısmını (%40) aşmayacak şekilde planlanır,
- Destek eğitim odasında öğrencilerin gelişim özellikleri değerlendirilerek birebir eğitim hizmeti de verilebilir. Bazı durumlarda grupla eğitim de gerçekleştirilebilir,
- Destek eğitim odasında özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine uygun ders materyalleri bulundurulur,
- Öğrencinin genel başarı düzeyinin belirlenmesinde destek eğitim odasında elde edilen sonuçlar ön planda tutulur,
- Kaynak oda da verilen eğitim hizmetleri eğitim kurumlarının normal ders saatleri içerisinde yapılır,
- Kaynak oda da verilecek eğitimin türü ve içeriği öğrencinin özel gereksinim türüne ve düzeyine göre belirlenir.

Sınıf İçi Yardım Uygulaması

Sınıf içi yardım uygulamaları destek hizmet uzmanının sınıf öğretmenine yardımcı olacak biçimde materyal ve yöntemler geliştirmesi ile yapılmaktadır. Sınıf

içi yardım faaliyetlerinde destek hizmeti uzmanı ders esnasında sınıf öğretmenine birçok açıdan yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sınıf içi yardım hizmetlerinin amacına uygun yapılabilmesinde sınıf öğretmeninin ve destek eğitimi uzmanının aynı dili konuşmaları gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri içerisinde yer alan sınıf içi yardım faaliyetleri çok farklı biçimlerde uygulanabilir. Örneğin; destek hizmet uzmanı sınıfta özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olurken sınıf öğretmeni de sınıftaki diğer öğrencilerle ilgilenebilir. Bir başka uygulama da ise destek uzmanı sınıfla ilgilenirken sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenir (Özgür, 2011: 68-69).

Özel Eğitim Danışmanlığı

Bu eğitim sistemi özel gereksinimli öğrencinin öğretmeninin isteği üzerine gerçekleştirilir. Bu noktada öğretmen danışmanlık yapacağı öğrenci için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitimde görev yapacak danışmanların özel eğitim alanında uzman kişilerden oluşması gerekir. Başvuru, davranış problemlerini en aza indirmek, bazı derslerdeki zorlukları azaltmak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamak veya eğitsel değerlendirme konusunda destek alma şeklinde sıralanabilir (Özgür, 2011: 70-71). Özel eğitim danışmanlığı alacak olan öğrencinin kaynaştırma eğitimi ile geliştirilmiş özellikleri, danışmanlık hizmetlerinin daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim danışmanlığı alacak olan öğrencilerin iyi bir kaynaştırma eğitimi almaları, bunun yanında kaynaştırma eğitiminin verimli geçmiş olması oldukça önemlidir.

2.3.6. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri

Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için, normal gelişim gösteren çocukların, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının özel gereksinimli çocuk konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştik. Bu hazırlık, çocukların benlik kavramının olumlu yönde gelişmesinde etkili olmaktadır. Özel gereksinimli çocuk kaynaştırma programına dâhil edilmeden, ailelerin bu kaynaştırma programlarına hazırlanması daha faydalı olacaktır. Bu hazırlıklar kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenler, normal sınıf öğrencileri, aileler ve kurum personeli bazında olmalıdır.

2.3.6.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Hazırlanması

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimine hazırlanması amacıyla onlara bireysel farklılıklar hakkında bilgi verilmesi, benzeşim etkinlikleri planlanması, sınıfa özel gereksinimli bireylerin davet edilmesi son derece olumlu bir yaklaşımdır. Normal gelişim gösteren çocuklara bilgi verilirken bazı materyallerden (film, kitap, televizyon) yararlanılabilir. ÖGÇ'ler ile birlikte normal gelişim gösteren çocuklar etkileşimde bulunarak akran öğretimini de yaşamaktadırlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Sınıfta normal gelişim gösteren çocukların hazırlanması için yapılabilecek etkinliklerden bir tanesi de onların kendilerini ÖGÇ'nin (özel gereksinimli çocuk) yerine koymaları üzerine çalışmalar yapmaktır. Örneğin görme yetersizliği olabilecek bir çocuk için körebe oyunu oynamak bir hazırlık çalışmasıdır. Sınıfa yetersizliği olan bir konuk çağırarak onun deneyimlerini anlatması da bir hazırlık çalışması olabilir. Çocuklar konuk hakkında daha önceden bilgilendirilmelidir. Gelen konuk sadece yetersiz olduğu alanları değil, yeteneklerini ve problemlerle nasıl başa çıktığını da anlatmalıdır. Bu şekilde çocukların onu daha iyi tanıması mümkün olur. Bu da onlar için son derece olumlu bir deneyimdir (Acarlar, 2013). Nitekim yapılan çalışmalar, normal gelişim gösteren çocuklara, ÖGÇ'lere olan sosyal kabullerini sağlamak amacıyla yapılan hazırlık etkinliklerinin büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

2.3.6.2. Özel Gereksinimli Çocuğun Hazırlanması

Özel gereksinimli çocuk kaynaştırma eğitimine alınmadan önce bazı hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli öğrencilere normal sınıflarda farklı yöntem teknikler uygulanmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulaması için hazırlanmasını gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciye normal sınıfta anlayabileceği kadar bilgi sunulmalıdır. Özel gereksinimli çocuğu, dâhil edileceği sınıf ve kişiler konusunda bilgilendirmek gerekmektedir. Bu tür hazırlıklar daha çok öğretmen ve ailelerle beraber sürdürülmelidir. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerine yetişkinler ve yaşıtlarıyla etkileşime girmesini sağlayarak sosyal becerileri öğretmelidirler. Özel

gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel ve grup etkinliği olarak gerçekleştirilebilir. Grup tartışmaları özel gereksinimli öğrencinin yalnız olmadığını anlamasının yanı sıra başkalarının da kendisi gibi duygularının olduğunu anlamasına yardımcı olacaktır. Düzenlenen toplantılar ile var olan kaygı, endişe ve korkuları giderebilecek stratejiler oluşturulabilir (Batu, 2000).

2.3.6.3. Öğretmenlerin hazırlanması

Öğretmenler her çocuğun özel gereksinimli çocuklara saygı göstermesini ve çocukların tamamının iç dünyalarında değerli varlıklar olduğunu hissetmelerini sağlayarak bu durumu normal gelişim gösteren çocuklara anlatıp olumlu birer model davranış ortaya koyabilirler (Sarı, 2002). Okulda öğretmenlerin davranışları öğrenciler tarafından model alındığından dolayı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu davranışları normal gelişim gösteren diğer öğrencileri pozitif olarak etkileyecektir. Böylelikle özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma sınıfında kabul edilmesi daha kolay olacaktır. Kaynaştırma uygulamaları yerine getirilirken ortaya çıkacak problemleri aşma konusunda öğretmenler gerekli çabayı göstermenin yanı sıra ilgili kişilerle işbirliği yapabilmelidir (Kırcaali-İftar, 1998a). Bir diğer önemli husus, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için istekli olmaları ve bu konudaki bilgi birikimlerini paylaşmaktan çekinmemeleridir.

Öğretmenler görev yaptıkları okullarda kaynaştırma eğitiminin uygulandığını bilmelidirler. Meslektaşlarıyla belli aralıklarla toplantılar düzenlenerek yalnız olmadıklarını anlamaları sağlanabilir. Özel gereksinim türleri ve özelikleri hakkında bilgi vermenin yanı sıra etkinlikler yoluyla davranış ve sınıf kontrolü konusunda deneyim kazanmaları sağlanabilir.

2.3.6.4. Ailelerin Kaynaştırmaya Hazırlanması

Okul öncesi eğitiminde ailelerin desteği ve eğitim sürecinin içerisinde yer almaları geçmişten günümüze hep önemli olmuştur. Dolayısıyla bu durum ÖGÇ'ler için de geçerlidir. Fakat maalesef aile merkezli yaklaşımın gelişimi, okul öncesi dönemde yapılan özel eğitimde çok yavaş olmaktadır. Yıllarca sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklara eğitim verilen programlarda bile, program içerisinde

ailenin rolünü artırmak yerine eğitim programının zenginleştirilmesi yönünde çabalar sarf edilmiştir. Oysaki bu konumda ailenin rolünü artırmak eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır (Wilson, 2003). Türkiye'de ailelerin fikir alabileceği, sorunlarına rehberlik edilecek kurumlar oldukça azdır. Bunun yanı sıra var olan kurumların da birbirleri ile işbirliği halinde olma durumları oldukça düşüktür (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenler ve uzmanların etkili bir aile merkezli eğitim gerçekleştirmek için bazı konulara dikkat etmeleri gerekir (Stonemann ve Rugg, 2004):

➢ Ailelerin seçimlerine, inançlarına, değerlerine saygı göstermek ve doğru karar vereceklerine inanmak gerekmektedir.

➢ Ebeveynin hayatta ÖGÇ'lerini yetiştirmekten başka görev ve sorumluluklarının da olduğunu unutulmamalı, kaynaştırma stratejileri aileyle birlikte dizayn edilmeli ve gerçekçi olunmalıdır.

➢ Ailelerle etkili iletişim kurulmalı, ihtiyaçları ve ilgileri anlamaya çalışılmalıdır.

➢ Ailelere çevreyle iyi ilişkiler kurmada yardımcı olunmalıdır. Bu onların işini kolaylaştıracak, özel gereksinimli çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

➢ Ailelere karşı duyarlı olunmalı onlara yardım etmeye istekli olunduğu hissettirilmelidir.

➢ Kaynaştırma eğitimine katkı sağlayabilecek toplumsal kaynaklar bilinmeli diğer profesyonellerle birlikte çalışmaya açık olunmalıdır.

➢ Aileyle birlikte geleceğe dair pozitif vizyon oluşturulmalı, hayalleri dinlenmeli ve paylaşılmalı ve esnek olunmalıdır.

2.3.6.5. Okul Personelinin Hazırlanması

Kaynaştırma eğitimi alacak olan özel gereksinimli öğrenci okul içindeki diğer bireylerle de iletişim içindedir. Okulda çalışan personelin özel gereksinimli

öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir. Okul idaresi özel gereksinimli öğrenci için gerekli olacak araç gereçlerin sağlanmasında öğretmene destek sağlamalıdır. Okulda çalışan personel tüm okul tarafından özel gereksinimli öğrencinin kabulünün sağlanmasına yardımcı olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998a). Okulda görevli çalışanların bu konuyla ilgilenmesi kaynaştırmanın başarısı için önemlidir. Hizmet içi eğitimler bu hazırlığı sağlamada önemli bir uygulamadır. Kaynaştırmanın, gerekli destek sağlanmadan uygulanmaya çalışılması, öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye ve normal gelişim gösteren öğrencilerin güçlüklerle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Batu, 2000). Kaynaştırma uygulamasının başarısı yalnızca kaynaştırma eğitimine hazırlık çalışmalarının yerine getirilmesiyle sağlanamamaktadır. Bu hazırlıkların yanında destek eğitim hizmetleri; kaynaştırma eğitimini uygulayacak öğretmen, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren çocuklara yardımcı olması amacıyla verilmelidir.

2.3.6.6. Fiziki Şartların ve Araç - Gerecin Hazırlanması

Kaynaştırma uygulamasının amacına ulaşabilmesinde; özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinim türü ve özellikleri dikkate alınarak eğitsel etkinliklere uygun olacak şekilde çevrenin ve mimari yapının düzenlemesi yapılmalıdır. Ayrıca sınıfta bulunan öğrencilerin yaş aralığı, gelişimsel özellikleri ve sınıfın mevcudu da bu amacın gerçekleşmesinde diğer önemli öğeler olarak sıralanabilir.

2.3.7. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitimi; "*özel gereksinimli çocuk, normal gelişim gösteren çocuk aileler ve öğretmenlere"* önemli faydalar sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuklar, BEP yardımıyla kendi öğrenme hızına göre eğitim alır, sosyal değerleri ve sorumluluk duygusu gelişir, uyum ve başarısı artar, etkinlikler yoluyla öğrenmeleri gelişir. Normal gelişim gösteren çocuklar; özel gereksinimli bireyler ile birlikte yaşamayı öğrenirler, bireysel farlılıkları normal görür ve saygı duymayı öğrenirler, model olma, liderlik ve sorumluluk duygusunun yanında empati yetenekleri gelişir. Aileler; çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre daha sağlıklı bilgiler edinerek aile içi sorunlar giderilebilir, okula bakış açıları değişerek çocuklarından beklentileri

normalleşir. Öğretmenler; kaynaştırma etkinlikleri sayesinde öğretim becerileri gelişerek deneyim sahibi olurlar (Güzel Özmen, 2003).

Tablo 1'de kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar için, normal gelişim gösteren çocuklar için, aileler için, öğretmenler için yararları verilmiştir.

Tablo 1. Kaynaştırmanın Yararları

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Yararlar
● Çocukların akademik ve gelişimsel kazanımlar ayrı okulda kazanılanla eşittir veya daha fazladır. ● Özel gereksinimli olmayan akranlarla etkileşim fırsatları olur. ● Motor, sosyal, dil ve bilişsel becerileri daha iyi olan çocukların gözlenmesi ve taklit edilmesi ile yeni beceriler öğrenilir.
Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yararlar
● Özel gereksinimli çocuklar konusunda içgörü kazanılarak ve farklılığa karşı olumlu tutum geliştirilir. ● Kendilerini başkalarının yerine koyma ve onları anlama öğrenilir.
Aileler için yararlar
● Özel gereksinimli çocukların aileleri, kendilerini toplumdan daha az soyutlamış hissederler, normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişimlerini geliştirirler.
Öğretmenler için yararlar
● Tüm çocukların gereksinimlerini karşılama konusundaki güvenleri ve deneyimleri artar. ● Farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirirler. ● Öğrenme ortamını ve programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlama yetenekleri gelişir.

(Acarlar, 2013, s.26).

2.3.8. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma

"*Okul öncesi dönem eğitimi; 0-72 aylar arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyaran çevre olanaklarını sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre çocuklar; psikomotor, sosyal-duygusal, dil, öz bakım ve bilişsel alanlarda eğitim almaktadırlar*" (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012, s.139).

"Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri 37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bu bireyler için okul öncesi eğitim Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile velisinin yazılı onayı doğrultusunda eylül ayı sonu esas alınarak 78 aya kadar uzatılabilir. E - Okul sistemi üzerinden kaydı yapılan ve okul öncesi eğitim süresi uzatılan çocuklar velisinin resmi başvurusu ve il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile uygun kuruma yerleştirilir" (MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri çalışmasında (MEB, 2014, s.12) 2013-2014 yılları arasında öğrenci sayılarına bakıldığında; özel eğitim okulu bünyesindeki ana sınıflarından eğitim alan öğrenci sayısı 1225'tir.

Okul öncesi eğitimin temel amacı, her bir çocuğun gelişimini potansiyeli ölçüsünde en üst düzeye ulaştırmaktır. Özellikle risk altındaki ve özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda tüm gelişim alanlarındaki ilerlemelerde bu eğitimin önemi çok büyüktür. Okul öncesi dönemde bilişsel, motor, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin temelinin atıldığı düşünüldüğünde okul öncesi dönemde alınan eğitimin, özel gereksinimli çocuklar açısından da son derece gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Duman Sever, 2007; MEB, 2013b). Özel gereksinimi olan bireyler mümkün olduğunca erken tanılanarak eğitim almaya başladıklarında, ilerleyen yıllarda akranlarıyla aralarında oluşması beklenen fark da daha az olacağı için okul öncesi eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır (Bozarslan Malkoç, 2010).

Bireyin gelişimi yönünden kritik dönem olarak belirtilen okul öncesi çağında ki özel gereksinimli çocuk; okulda yaşıtları içinde, yeni kazandığı bilgileri hayata geçirme imkânı bulabilecek, öğretmen ve akranlarını model alarak uygun sosyal davranışları geliştirecek, böylelikle içinde yaşadığı toplumda bağımsız yaşayabilmek için gerekli yeteneklere sahip olabilecektir (Wolary ve Wilbers, 1995).

Okul öncesinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının amaçları şöyle sıralanabilir: (Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997);

1)Eğitim ortamında etkinlikler yoluyla, normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerini destekleyerek azami ölçüde birbirlerinden

faydalanmalarını sağlamak;

2)Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını daha yakından tanımalarını sağlayarak ve özel gereksinimli çocukların eğitimlerine katkı sağlayabilecekleri imkanlar oluşturmak;

3)Özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukları farklı konularda iletişim sağlayabilecekleri ortamlar oluşturmak;

4)Özel gereksinimli çocukların benlik gelişiminin olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlamak, toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmeleri için kişilik ve sosyal gelişimlerini desteklemektir.

Kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemde uygulanmasıyla; özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde ise su sonuçlar ortaya çıkmıştır:

➢ Özel gereksinimli çocukların aileleri, çocuklarının yaşadığı çevrede normal gelişim gösteren çocuklar başta olmak üzere arkadaşları olmasını istemektedirler,

➢ Ayrı eğitim seçeneklerinin, özel gereksinimli çocuklar için öngörülen gelişimsel çıktılar bakımından üstün olduğu sonucuna hiçbir çalışma göstermemiştir,

➢ Okul öncesi sürece etkide bulunması en muhtemel gelişimsel çıktılar, özellikle sosyal beceriler hayatın çok erken evrelerinde öğrenilir ve kaynaştırma programıyla özdeşleştirilmektedir,

➢ Olumlu sosyal çıktılar sadece ve sadece yetersizliği olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimin sıkça ve öğretmenler tarafından sistemli bir şekilde planlanmış olduğu durumlarda gerçekleşir,

➢ Araştırmalar, kaynaştırma ortamlarına konulduklarında, normal gelişim gösteren öğrenciler için sadece olumlu sonuçları işaret etmektedir (Smith ve Rose, 1994).

Okul öncesi döneme yönelik kaynaştırma eğitimi Türkiye'de kanunlarla teminat altına alınmış olsa da, özel gereksinimli çocukların bu imkandan

faydalanmaları kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler nedeniyle çoğu zaman yeterli düzeyde gerçekleşememektedir. Okul öncesi kaynaştırma eğitimi, uygun şekilde yapılandırılmış eğitim ortamının yanı sıra başarı sağlayacak iyi bir program ile özel gereksinimli öğrencilerin bu eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacaktır (Eripek, 2009a).

Kaynaştırma eğitimi verilirken çocukların farklılıkları ile birlikte bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte tüm çocukların gereksinimleri farklı olsa da tümünün ihtiyaçlarının karşılanmasının beklendiği unutulmamalıdır (Acarlar, 2013).

2.3.9. Kaynaştırmada Öğretmen Nitelikleri Ve Yeterlilikleri

Öğretmenin, tanılama aşamasından başlayarak eğitim aşamasına kadar olan süreçteki görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle bu görevlere uygun bir eğitim alması gerekmektedir. Bu nedenle her an kaynaştırma eğitimi uygulaması ihtimali yüksek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programlarına, özel eğitim ve kaynaştırma ilişkin derslerin yerleştirilmesi gün geçtikçe önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimi ve çocuğa vereceği öğretim konusunda yeterli bilgi ve tecrübesinin bulunması gerekmektedir. Bu bilgi ve tecrübenin başında, eğitim programının bireyselleştirilmesi yer almaktadır (Kargın, 1998: 42; Ersoy, 2003; 437).

Özel gereksinimli çocukla çalışan, özel eğitim tekniklerini bilen öğretmen, aynı teknikleri sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar için de kullanabilmektedir.

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin birçoğu, çocukların sosyal yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için eğitim almıştır ya da çok az bilgi sahibidir. Bu nedenle, özellikle sınıf öğretmenlerinin, hizmet içi eğitimden geçirimleri önemlidir. Eğitim ve bilgi olmaksızın birçok öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili boşuna uğraşmakta ve süreç içerisinde yetersizlik ve öfke hissetmektedir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların özelliklerini bilmeleri, hem öğretmenlerin hem çocukların işini kolaylaştıracaktır (Luiselli ve luiselli, 1995, Akt.: Temir, 2002).

Ülkemizde birçok okul öncesi eğitim öğretmeni, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına olumlu yaklaşmakta, fakat hem bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması hem de ihtiyaçları olan desteklere ulaşıp ulaşmayacakları konusunda endişeleri nedeniyle bu konuda çekimser kalmaktadırlar. Sınıflarına farklı özellikte çocuk kabul etmek istemektedirler. Dolaysıyla sınıflardaki çocukla ilgili ne yapacaklarını bilmediklerini ve sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler (Sucuoğlu, 2003: 27).

Kaynaştırma eğitimi kapsamında görev alan öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimin içeriği, özel gereksinimli çocuklar, öğretme teknikleri, öğrenme yolları, sınıf yönetimi özel gereksinimli çocuklarla iletişim ve etkileşim gibi konularda bilgi sahibi olması çok önemli ve gereklidir (Dickens ve Joens, 1990:221; Temir, 2002: 38).

Öğretmen ve okul personeline yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli eğitim verildiği zaman, özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla çalışabilmek için kendilerine olan güvenleri artacaktır. Başarılı kaynaştırma eğitim programı öğretmenin özel gereksinimli çocukları bir birey olarak ele almasını ve onların farklılığına saygı duymasını zorunlu kılmaktadır (Karamanlı, 1998: 10).

Öğretmenin sınıfındaki çocuklar için uygun uygulamalar yapma, eğitim programını etkili olarak uygulama, etkili öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanma, özel eğitim öğretmeni ile işbirliği yapma ve ebeveynlerle çalışma gibi konularda istenen niteliklere sahip olması da kaynaştırma sürecin başarısı için gereklidir. Öğretmenin özel eğitim öğretmeni ile ortak çalışması kaçınılmaz bir gerekliliktir (akt; Avcı, 1999: 3).

Darling-Hammond (1997) kaynaştırma eğitimi kalitesini arttırmak için ebeveynler ve meslektaşlarla işbirliğinin gerekli ve önemli olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Yapılacak işbirliği çalışmaları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yetenek ve bilgilerini arttırmaları ile mümkün olabilecektir (Akt. Fisher ve ark., 2003:45).

Öğretmenlerin başarılı kaynaştırma eğitim uygulamaları, özel gereksinimli çocukların sosyal ve akademik gelişimini teşvik edecek daha bağımsız öğrenmelerini sağlayacaktır. Öğretmenler böylece özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren

çocuklar arasındaki kaynaşmayı ve kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıracaklardır. (Moran ve Abbott, 2002:171).

Farell'e (2003: 33) göre öğretmenler, çocukların becerilerine uygun biçimlerde bilgi ve beceri öğretmeye teşvik edilmelidir. Öğretmenler planlama yaparken, özel gereksinimli çocukların başarılı olacağı olanaklar sağlamalı ve çok yüksek beklentilere sahip olmamalıdır. Öğretmenler çocukların çeşitli öğrenme gereksinimlerine karşılık vermek için şunları yapmalıdırlar:

1.Etkin öğrenme ortamları yaratma,
2.Motivasyon ve çocukların konstrasyonunu dinamik tutma,
3.Öğretim yaklaşımlarında eşit olanaklara yer verme,
4.Uygun değerlendirme metodları kullanma,
5.Öğrenme hedefleri belirleme.

Öğretmenler iletişim dil ve akademik becerilerin öğretimi konularında ihtiyaçları olan çocuklara yardım etmeli; mevcut tüm deneyimleri ve algılamaları, kullanarak öğrencilerin bakış açılarını geliştirmeli; fiziksel ve uygulamalı, tüm faaliyetlere özel gereksinimli çocukların katılımını sağlanmalı, onların duygularını ifade etmelerinde ve öğrenmede yer almalarında yardımcı olmalıdır. Özel gereksinimli çocukların aktif katılımı için çalışmaların tamamlanması için yeterli zamanı tanımalı, müfredatı uygulamalı, çalışmalarında yer alan becerileri geliştirmek için gerekli olanakları planlamalı ve bazı öğrenciler için zor olabilecek çalışmaları belirlenmelidir.(Farell, 2003: 33-34).

Kırcaali-İftar'a göre (1997) kaynaştırma eğitimi sürecine katılan özel gereksinimli çocukların, kaynaştırma eğitimi uygulamaları sonucunda başarılı olabilmeleri için öğretmenin etkili sınıf yönetimini sağlıyor olması gerekmektedir. Buna göre etkili sınıf yönetiminin öğeleri şöyledir:

➢ Sınıf Kurallarının Öğretilmesi: Bu kurallara bu kurallara bağlı kalıp kalmamanın neticeleri ortaya konularak özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara öğretilmelidir.

➢ Çocukların Davranışlarının Değerlendirilmesi: Çocukların uygun davranışlarını arttırmak amacıyla etkili ödüllendirme stratejileri uygulanmalıdır.

➢ Eğitim Ortamlarının İlgi Çekici Düzenlenmesi: Eğitim ortamının tüm

çocuklar için zevkli ve ilginç hale gelmesi; dolayısıyla çocukların dikkatlerinin her zaman canlı ve dinamik olmasını sağlayacak araç-gereç ve etkinlikler hazırlanmalıdır (Akt. Özbaba, 2000: 41).

2.3.10. Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları

20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren ailelerin, sivil toplum örgütlerinin ve araştırmacıların çalışmalarıyla en az sınırlayıcı ortam kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylelikle özel eğitime ihtiyacı bulunan özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim ve yaşam imkânlarından eşit şekilde faydalanmalarına yönelik yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler gerçekleştirilmeye başlanmıştır. En az sınırlayıcı ortam kavramıyla beraber kaynaştırma ve bütünleştirme modelleri gelişmiştir (Batu ve Uysal, 2010; Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli öğrencileri içerisinde yaşadıkları toplumun etkin bir ferdi olmasını hedefleyen ve normal gelişim gösteren akranları aynı ortamda eğitim alma imkanı veren kaynaştırma eğitimi, 1970'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde hayata geçirilmiş ve artık zamanımızda birçok ülkede yasal temellere oturtulmuştur. Kaynaştırma, P.L. 94-142 sayılı Engelliler Yasasıyla ilk defa ABD'de kabul edildikten sonra farklı ülkelerde de kısa sürede yasal zemine oturtulmaya başlanmıştır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2014 yılı kasım ayında yayınladığı verilere bakıldığında; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında özel eğitim alan 242.176 özel gereksinimli kişinin 173.117'si yani yaklaşık %71'i her sene sayıları artarak şekilde kaynaştırma eğitimini sürdürmektedir. Ayrıca "Genel eğitim okullarının içinde yer alan özel eğitim sınıflarında ise 15.712 özel gereksinimli öğrenci eğitim almıştır".

Okullarımızda destek eğitim odalarının ve özel eğitim sınıflarının az olması nedeniyle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha çok kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri çalışmasında (MEB, 2014, s.12) 2013-2014 yılları arasında öğrenci sayılarına göre özel eğitim sınıflarından ilkokul ve ortaokul düzeyinde 29.094 kişi eğitim alırken, ilkokul ve

ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitiminden 152.485 kişi eğitim almaktadır. Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri çalışmasında (MEB, 2015, s.36) 2014-2015 yılları arasında öğrenci sayılarına bakıldığında; ilkokulda kaynaştırma eğitimi alan 72.095 öğrenci, ortaokul da kaynaştırma eğitimi alan 89.887 öğrenci bulunmaktadır. Orta öğretim kademesinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 20.935'tir. Okul öncesi dönemde ise özel eğitim okulu bünyesindeki ana sınıflarından eğitim alan öğrenci sayısı 1.631 iken anaokullarından eğitim alan kaynaştırma öğrenci sayısı 304'tür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde, "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır.*" hükmü yer almaktadır.

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanununun 7. Maddesi; temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkı olduğunu, 8. Maddesi eğitimde kadın erkek herkese fırsat eşitliğinin sağlanacağını, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirlerin alınacağını, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. Maddesi; özel eğitimin genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu, özel eğitim hizmetlerini çocuğun gereksinim ve özellikleri dikkate alınarak mümkün olduğu kadar yakınına götürülecek biçimde planlandığını durumları ve özellikleri uygun olan özel gereksinimli çocukların normal akranları arasında eğitim görmeleri için gerekli tedbirlerin alınması; resmi, özel ilköğretim okullarının kendi çevrelerindeki özel gereksinimli çocuklar için özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü olduklarını hükme bağlamış bulunmaktadır. Son yıllarda ülkemizde özel eğitime verilen önemle birlikte normal gelişim gösteren çocuklarla; özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusu eğitim tedbiri olarak ağırlık kazanmaya başlamıştır (Metin, 2008).

1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre yayınlanan yönetmelikle özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi uygulanan ortamlarına yerleştirilmesi netlik kazanmış olup, yaygınlaşması sağlanmıştır. İlgili madde, "*kaynaştırma özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitimleri, bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*" şeklinde

düzenlenmiştir (MEB, 1997, madde 12). Kararnamede, ayrıştırma doğrultusunda ayrı kurumlar ise sonraki tercih olarak gösterilmiştir. Kararname, özel eğitim desteği kavramını da ilk kez yürürlüğe sokmuş ancak uygulama aşamasında boşluklar yaşanmıştır. Daha sonra ise bu yasal düzenlemeler doğrultusunda 2000 ve 2006 yıllarında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile uygulama daha ayrıntılı ele alınmış; kaynaştırmanın ilkeleri ve ölçütleri belirlenmiş; ekip çalışması ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kavramları ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Özel Eğitim Yasası ile de özel eğitimde sınırlar ve kapsam net olarak açıklanmıştır (Özgür, 2011). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre düzenlenerek yayınlanan 2008/60 sayılı genelgede kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunların giderilmesi ve birlik sağlanması amaçlanmıştır (Gürkan,2011).

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal boyutta bir eksiklik bulunmadığı görülmektedir. Bundan sonra ki süreçte gerçekleştirilmesi gereken, yasal mevzuatın ilgili hükümlerinin hayata geçirilmesidir. Yönetmelikte ilgili maddelerde de görüldüğü gibi, kaynaştırmayla ilgili yasal boyut söz konusu olduğunda eksik olan bir nokta yoktur. Bundan sonra hızla yapılması gereken yasal sorumlulukların, ilgili hükümlerin uygulanmasıdır.

2.3.11. Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi

2.3.11.1. Dünya'da Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi

İlk çağlarda özel gereksinimli bireylerin topluma yarar sağlamayacağı, kendi kendilerini kontrol ve idare edemeyecekleri fikirleri ile öldürüldükleri, ihmal ve istismara uğradıkları bilinmektedir. İlkel toplumlardaki bakış açısına göre bir bireyin toplumda kabul görmesi kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve kendine özgü bazı özelliklerinin olması ile mümkündür (Aral, 2011).

Bazı topluluklarda; özel gereksinimli bireylere yönelik takınılan olumsuz tutumlar, Hristiyan ve İslam dininin gereği olarak özel gereksinimli bireylere yönelik koruyucu ve merhametli tutum geliştirilmesi neticesinde değişikliklere uğramıştır. Böylelikle özel eğitim ile ilgili ilk çalışmaları din kurumları ve temel ihtiyaçlarını karşılayacak bakım yurtları açmışlardır (Şahin, 2005: 49).

Bilginin kaynağının ne olduğuna yönelik tartışmalar 18 ve 19. yüzyılda İngiltere ve Fransa'da yoğunlaşmıştır. Diderot, Condilliac, Bishop Burkley gibi düşünürler görme ya da işitme engeli olanların hayatları ile ilgilenmişlerdir. İlk körler okulu Fransa'da 18. yüzyılda Valentin Haüy tarafından açılmış, bunu İngiltere, Almanya, Avusturya ve Rusya'da açılan körler okulu izlemiştir (Şahin, 2005: 49). Görme engelli Fransız Louis Braille, 1930 yıllarında Dokunarak okuma sistemine dayanan Braille alfabesini geliştirmiştir. İşitme engelliler için ilk önce 1755 yılında Fransa'da müteakiben İngiltere, Almanya ve Amerika'da okullar açılmıştır (Şahin, 2005: 50).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla ilk bireysel çalışma bir Fransız olan Jean Marc Gespard Hard'ın 1799 yılında ormanda bulunan Victor isimli çocuğu eğitmeye çalışmasıyla başlatılmıştır. Daha sonra 1842 yılında İsviçre'de bir okul açılmıştır. İtalyan Doktor Maria Montessori 1897'de zihinsel engelli çocukların eğitimi için yapılandırılmış eğitim materyallerini geliştirip uygulamıştır. (Aral ve Gürsoy, 2009:30).

Kaynaştırma eğitiminin başlangıcı 1870'li yıllara kadar uzanmaktadır. Fakat günümüzdeki anlayışın temel olduğu kaynaştırma eğitimi uygulamaları 1960'lı yıllarda başlamıştır ve ardından da yaygınlaşmıştır. Bu uygulamalar özel gereksinimli bireylerin toplumla kaynaşmasını, normal gelişim gösteren bireylerin ön yargılarının kırılmasını, her iki gruptaki bireylerin birbirlerinin dünyasını daha iyi tanıyarak anlamlandırabilmesini amaç edinmektedir (Kaygusuz, 2007).

Kaynaştırmanın başlangıcı pek çok farklı etkiden kaynaklanmıştır. 1950'li yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde, çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler bir araya gelerek, kendilerine şans verildiğinde çocuklarının öğrenebildiğini; dolayısıyla, bu şansın kendilerine verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu görüşü savunan özel gereksinimli çocuk aileleri, çocuklarının eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabilmesini sağlamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturmuş ve çocukların eğitim eşitliği hakkını elde etmeye çalışmışlardır. 1960'lı yıllarda ise eğitimciler, çeşitli özel gereksinim gruplarındaki çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almaları ihtimalini sorgulamaya başlamışlardır. Kaynaştırma 1960'lı yıllarda ise tüm çocuklara eşit

eğitim fırsatları sağlanması gerektiği görüşünden yola çıkan bir felsefe olarak başlamıştır. Bu felsefi görüş sonucunda, özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye başlamıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarda kaynaştırmanın; etiketlenmeyi ortadan kaldıran, çocuğun sosyal statüsünü yükselten, daha iyi bir öğrenme çevresi sağlayan, öğrencinin özelliğine daha uygun eğitim alabilmesini kolaylaştıran bir uygulama olduğu belirlenmiştir. (Kırcaali, İftar ve Batu, 2006: 11).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 senesinde yayınlanan kaynaştırma yasası ile birlikte kaynaştırma uygulamaları başlamış olup daha sonra diğer ülkelerde de giderek yaygınlaşmıştır; kaynaştırma yasası ile özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşıtları ile beraber eğitim almasının önemi belirtilmiştir. Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede çok tartışılmış; yasalar, yapılan araştırmaların sonuçları, anne baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle gittikçe daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004: 15).

Avrupa Birliği'ne üye ülkeler özel gereksinimli bireylere fırsat eşitliği sağlayarak toplumsal yönden yerlerini almaları için farklı çalışmalar yapmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamını devam ettiren 30 milyonu aşkın özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine cevap verebilmek, toplumsallaşmalarını sağlamak amacıyla Helios I (1988-1991) ve Helios II(1993-1996) programları hazırlanmıştır. Helios programı, AB'ye üye ülkelere ve sivil toplum kuruluşlarına, özel gereksinimli bireylere destek olmakla ve yeni uyarlamalar yapmakta yardımcı olmuştur. Programın amacı, problemi kaynağında çözmek ve insanların kendi ayakları üzerinde durmasını sağlamaktır. Ayrıca Avrupa Birliği, özel program ve projeler yoluyla dezavantajlı kişilerin entegrasyonunu desteklemek niyetindedir(Akt. Vural ve Yücesoy, 2004).

AB'ye üye ülkelerde özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim hizmetleri ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Her ülke özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerini kendi benimsediği yaklaşımlarla yürütmektedir. Örneğin; son yıllarda tüm dünyada giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamaları ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi

ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğu kaynaştırma imkânlarından yararlanmakta ve kaynaştırma yasalarla zorunlu tutulmaktayken Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler genellikle gereksinimlerine yönelik özel okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Üye ülkelerin büyük bir kısmında ise, hem özel okullarda hem de normal okullarda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlanmaktadır (Güneş, 2001).

AB ülkelerinin neredeyse hepsinde özel eğitim hizmetleri erken çocukluk döneminde ve ya okul öncesi dönemde başlamaktadır. Erken tanı koymak ve özel gereksinimli bireyleri erken dönemde eğitime yönlendirmek açısından İngiltere, Danimarka ve Avusturya gibi ülkelerde bireyler doğdukları andan itibaren özel eğitim açısından sürekli değerlendirilmektedir. Örneğin, Avusturya'da risk grubundaki çocukları belirlemek için, bir çocuk okula resmi kayıt yaşından aylar önce kayıt yaptıracağı okulun öğretmenleri tarafından değerlendirilmekte ve izlenmektedir (Güneş, 2001).

İçinde yaşadığımız yüzyılda özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik önemli gelişmeler olmuştur. Bundan otuz yıl öncesine kadar, ÖGÇ'ler ve normal gelişim gösteren çocukların bir arada bulunduğu karma sınıflarda eğitim vermenin imkânsız olduğu düşünülmekteydi. Günümüzde ise bu durum, imkânsız değil fakat zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda yıllardır verilen mücadeleler, yasalar ve araştırmalar sayesinde kaynaştırma eğitiminde birçok sorunun üstesinden gelinmiştir

2.3.11.2. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi

Çok eski tarihlerden itibaren özel eğitime yönelik ülkemizde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Osmanlı imparatorluğu zamanında özel gereksinimli bireylerin yeteneklerine uygun işlerde çalıştırıldıkları, yaşlıların barındığı binalarda koruma altına alındıkları görülmektedir. Dünya'da ilk sistemli çalışmaların yapıldığı "Enderun" üstün ve özel yetenekli bireylerin seçilip eğitilerek çalışma hayatına kazandırıldığı yer olarak bilinmektedir. Özel eğitimin sistematik şekilde uygulanması 19. yüzyılın sonlarında İstanbul'da sağırlar okulunun faaliyete geçmesi olarak gösterilebilir. Aynı yıllarda görme engelliler bölümü eklenen okul 1919 yılında

kapatılmıştır. 1921'de "Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesi" adıyla bir okul açılmış ve bunu 1923 yılında İzmir'de kurulan sağırlar okulu izlemiştir.

1921'de özel bir dernek tarafından "Sağır - Dilsiz ve Körler Okulu" İzmir'de kurulmuştur. Bu okul bir süre sonra işitme engelliler okulunun olduğu binaya taşınmış 1924'te Sağlık Bakanlığına devredilmiştir. 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığına Devredilen okulun görme engelliler bölümü 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün bir bölümüne taşınmıştır (Başbakanlık, 2000). Önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren kuruluşlarda daha çok bakıma yönelik hizmet vermesi düşünülmüştür. 1950 yılında özel hizmetlerin planlama ve yürütülmesinin Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesiyle özel eğitim bir sağlık sorunu değil, bir eğitim konusu olarak görülmeye başlanır. 1955 yılında Ankara Kazık İçi Bostanları İlkokulunda Zihinsel Engelli Çocuklar için özel bir sınıf açılmıştır (Şahin, 2005: 59).

1923 senesinde alınan ve Cenevre bildirisi olarak yayımlanan Türkiye Cumhuriyeti adına Atatürk tarafından onaylanan bildiri cumhuriyet döneminde özel eğitime yönelik gerçekleştirilen önemli bir ilerleme olarak belirtilmektedir. 1950 yılında özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi işi Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir.1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Özel Eğitim Şubesi kurularak 40 öğrencinin kaydı yapılmıştır. 1955 yılında Özel Eğitim Şubesi iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmıştır.1955 yılında "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin temelini oluşturan "Psikolojik Servis Merkezi" Ankara'da açılmış, daha sonra tüm il ve ilçelerde açılmaya başlamıştır. 1980 yılında Özel eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1982 yılında Daire Başkanlığına, 1983 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi başkanlığına dönüştürülmüştür. 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmış ve ilk mezunlarını 1987 yılında vermiştir.1992 yılında özel eğitim hizmetlerinin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacı "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuştur.

6 Haziran 1997 tarihinde 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" yayımlanmıştır. Bu kararname ile özel gereksinimli bireylere

ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasında 18 Ocak 2000 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile özel gereksinimli bireylere yönelik verilecek hizmetler böylelikle teminat altına alınmıştır. 1997 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi kurulmuştur.

Günümüzde özel eğitime ihtiyacı bulunan özel gereksinimli çocukların bir bölümü normal okullarda kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini devam ettirirken, küçük bir bölümü ise yine bu okulların içerisinde yer alan özel alt sınıflarda eğitimlerini devam ettirmektedirler. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi olarak hizmet veren "özel eğitim okulları da" özel gereksinimli çocukların eğitiminin sağlanabilmesinde yerlerini almaktadır. Kaynaştırma çalışmalarının yaygınlaştırılması için çalışmalar devam etmektedir. (Sığırtmaç ve Gül, 2008: 14).

2.4. Tutum

2.4.1. Tutumun Tanımı Ve Özellikleri

Chapman (1999) tutumu, kişinin dış dünyadaki zihinsel odağı olarak belirmekte ve ruh halini diğer insanlara açıklayabilme biçimi olarak belirtmektedir. Bireylerin tutumları, durağan değil değişkendir. Olumlu tutuma sahip bireyler bile çevrelerindeki olumsuz yaşantılar nedeniyle tutumları zaman zaman değişkenlik gösterebilmektedir. Cüceloğlu'nun (2012) tanımına göre tutum; bir kişi, bir obje veya herhangi bir durum hakkında organize olmuş uzun süreli inanç ve duygulardır. Tutum, bireyde var olan değerler dizgesine bağlı olarak, bir simgeyi, bir nesneyi, kişiyi ya da dünyayı iyi ya da kötü, faydalı ve ya zararlı taraflarıyla algıladığı bir ön düşünce şekli olarak ta tanımlanmıştır (İsen ve Batmaz, 2006).

Tutum kavramının tanımları incelendiğinde, farklı yaklaşımlar bulunmasına karşın genel kabul gören yargı; toplumsal olgulara karşı gösterilen ön eğilim olduğu yönündedir. Tutum duygusal, bilişsel ve davranışsal bir bütün olmakla birlikte bir tetikte olma durumunu ifade etmektedir (Sandıkçı, 2011).

Bireylerin sahip olduğu tutumlar ve öğeleri aşağıda belirtilen özellikleri yönünden farklılıkları bulunabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1983: 88–94).

1. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü bulunmaktadır. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur ve onu değiştirmek zor olur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı yönünden farklılıklar gösterir. Tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Karmaşık tutumlar genellikle yalın tutumlardan daha kuvvetlidir.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik*:* Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal almaktadır.

4. Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu tespit edilmiştir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tamamının kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık seviyesi de önemli bir diğer özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle birlikte bu tutarlılık, tutumların var olması için şart olmamaktadır.

2.4.2. Tutumun Öğeleri Ve İşlevleri

Tutumun oluşturan üç önemli öğe; *bilişsel, duyuşsal ve davranışsal* öğelerdir. Bu öğeler birlikte uyumlu olarak çalışırlar. Tutumu meydana getiren öğeler aşağıda belirtilmiştir.

Bilişsel Öğe: Bilişsel unsurların dayanağı inançlardır. Bir objenin yararlı ya da zararlı olduğu yönündeki inanç, o objeye yönelik tutumun bilişsel bileşenini oluşturmaktadır (Baltacı, 2008: 10). Tutumun konusu olan objeye yönelik bilgi, deneyim ve düşünceler de bilişsel unsurun oluşmasında rol oynamaktadır. Bireyin tutuma konu olan objeye yönelik olan inançları, düşünceleri ve bilgi yapıları bilişsel unsuru oluşturmaktadır. Tutuma konu olan obje hakkında sahip olunan bilgi öncelikle duyguları ve sonrasında davranışları etkilemektedir. Tutumun bileşenlerinden bilişsel unsurun bu özelliği, onu tutumun oluşum sürecinde ilk

aşamaya yerleştirmektedir (Ertok Konuk, 2011).

Duygusal Öğe: Objeye yönelik duyguların olumlu ya da olumsuz olması tutumu etkileyen önemli bir bileşendir. Duyguların oluşmasında obje kaynaklı uyarıcılarla yaşanmış olan deneyimler, bireyin değerler sistemi ve objenin birey açısından yararlılık durumu etkendir. Obje kaynaklı uyarıcılarla yaşanmış olan deneyimlerin olumlu olması, bireyin objeye yönelik olumlu duygulara sahip olmasına neden olmaktadır. Bunun yanında objenin birey tarafından yararlı olarak görülmesi de objeye yönelik olumlu tutumun ortaya çıkmasına neden olacak olumlu duyguları pekiştirmektedir. Duygular bilişsel unsura oranla daha az karmaşık ve oluşum süreci daha sadedir. Yapısındaki bu sadeliğe karşın bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz güçlü duyguların değişmesi oldukça zordur (Baltacı, 2008). Tutumun oluşmasını etkileyen üç unsurun farklı oranlarda etkileri söz konusudur. Bunlardan sevme, hoşlanma gibi duygusal tepkileri ifade eden duyuşsal unsurun diğerlerine göre ağırlıklı etkiye sahip olması, ortaya çıkan tutumun değişmesinin zor olmasına neden olmaktadır (Ertok Konuk, 2011).

Davranışsal Öğe: Bireyin bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz inanç ve bilgisi sonucunda ortaya çıkan ve bunlara bağlı olarak olumlu ya da olumsuz davranış sergilemeye hazır olma durumudur. Tutumun davranışsal unsurunun olumlu olması, ilgili objeye karşı ilgili, yakın, destekçi ya da yardımsever davranışlar sergilemesine neden olmakta iken; olumsuz olması durumunda aynı objeye karşı ilgisiz, uzak, eleştirici ve hatta zarar verici davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Baltacı, 2008). Davranışsal unsur bireyin tutumundaki, kaynağı düşünce ve duyguları olan eğilimleri ifade etmektedir. Tutumun davranışsal bileşeni bir eğilim olup, her zaman tutuma kaynaklık eden duygu ve düşünceler doğrultusunda davranış gösterilmesi ile sonuçlanmayabilir. Buna karşın bireyde ilgili duygu ve düşüncelere bağlı olarak hareket etme eğilimi bulunmaktadır (Ertok Konuk, 2011).

Tutumların, bireyin kimlik bütünlüğü içerinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlerden şu şekilde bahsedebiliriz (Tolan ve ark., 1985):

1. Tutumların yararcı işlevleri: Tutumlar, birey için bir araç görevi görürler; bireylere faydası bulunan, onlara içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile

uyum sağlamalarını kolaylaştıran bilişsel nitelikleri bulunmaktadır.

2. Tutumların benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan özelliklere sahiptir. Birey, doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi göstermektedir.

3. Tutumların benlik açıklayıcı işlevi: Tutumlar, psikolojik kimliğe yönelik değerleri açıklayıcı özelliklere de bulunmaktadır. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

4. Tutumların bilgi kazandırma işlevi: Tutumların, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme ihtiyacı oluşturma işlevi de bulunmaktadır. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

2.4.3. Tutum Oluşması Ve Değişimi

Tutumlar, birçok öğenin etkisi ile meydana gelmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında bu öğeler gruplandırıldığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995: 372);

1. Bireyin özellikle ilk yaşlarındaki yaşantıları: Çocuğun ilk yaşlardaki insanlara, nesnelere veya olaylara karşı geliştirdiği yaklaşma ve uzaklaşma ile ilgili tutumlar, onların hayatında ömür boyu etkili olabilir. Bu tutumların kaynağı ise daha çok anne ve babalardır. Çocuklar büyüdükçe anne ve babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek artmaktadır.

2. Bireyin Daha Önce Edindiği Ön yargı, Dogma, İnanç ve Değerlerin Etkisi: Ön yargı, hiçbir temele dayanmayan ya da eksik ve yanlış bilgiye dayanan düşüncelerdir. Ön yargı olumsuz tutumdur.

3. Bireyin içinde Bulunduğu Grup ve Toplum İçindeki Konumu: Her birey

toplum içinde belli konumda bulunur. O konumdan beklenen tutum ve davranışlara göre kendi tutum ve davranışlarını düzenler. Bulunduğu grubun, başlangıçta olmasa bile zamanla, tutumlarını benimseyebilir.

4. Bireyin "Benlik Duygusunun" Etkisi: Benlik, bireyin ne olduğunu, ne olmak istediğini ve çevresince nasıl tanındığı hakkındaki "bilinçlilik" durumudur. Birey bu durumlara göre tutumlarında değişiklikler yapar.

5. Görülen Öğrenimin Etkisi: Öğrenim sırasında kişi, birçok bilgi ve becerilerle alışkanlıklar edinir. Bunlar, tutumun, bilişsel ve düşünsel öğelerini oluştururlar. Bunlarda değişiklik oldukça, tutumlarda da değişiklik olur.

Tutumlar doğumla birlikte getirilen bir özellik değildir. Başta aile olmak üzere sosyal çevreden edilen bilgiler deneyimlerle etkileşerek tutumları biçimlendirir. İnsan, kendi oluşturduğu tutumla uyuşmayan bir yaşantısı olduğu zaman bunu görmezden gelmesi daha olasıdır. Değişime karşı direnç gösteren tutumlar dış uyaranlara karşı en hassas olunan ergenlik dönemin de yavaş da olsa bir değişime uğrayabilir.

Bireyin sahip olduğu tutumlar iki yolla değişebilir. Bunlardan ilki bireyin farkında olarak veya olmayarak sahip olduğu tutuma karşıt davranış göstermesidir. Bu karşıt davranış ufak bir olasılıkla da olsa tutumu değiştirebilir. Bireyin tutumlarında değişime neden olabilecek diğer etkili yol ise, ikna edici bir iletişim içinde olmaktır. Bilhassa ergenlik (adölasan) döneminde ki bireyler yaşıtlarından, güvenilir ve kabul edilen kişilerden etkilenebilirler. Bu özellikteki bireylerin ergen bireyle iletişimi tutumlarının kabuğunu kırıp, değişimine neden olabilir (Akpınar, 2006: 9).

2.4.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar

Dünya'ya normal ya da özel gereksinimli birey olarak gelmek kimsenin seçimi değildir. Türkiye'de 10 milyon civarında özel gereksinimli birey bulunmaktadır. Bu gerçekten yola çıkarak toplumun özel gereksinimli bireyler konusunda eğitilerek bilinçlendirilmesinin yanı sıra tutumların da olumlu yönde geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir.

Görsel ve yazılı medyada özel gereksinimli bireylere yönelik reddedici ve dışlayıcı özellikte olumsuz tutumlara şahit olmaktayız. Bu davranışları yalnızca toplumda ki diğer bireyler değil, özel gereksinimli bireylerin aileleri de gösterebilmektedir. Ailelerin özel gereksinimli çocuklarına yönelik yeterli bilgilerinin bulunmamasının yanı sıra yaşanan duygusal travma, içerisinde yaşadıkları çevreye özel gereksinimli çocukları hakkında bilgi verme konusunda yaşanan zorluk, özel gereksinimli bireyde özel gereksinimden kaynaklanan sağlık ve davranış problemleri, eğitim ve sağlık sorunlarının giderilmesi konusunda uzmanlara ulaşmakta yaşanan zorluklar, elverişsiz ekonomik şartlar ve en zor olanı özel gereksinimli bireyin geleceğe yönelik yaşadığı belirsizlik, ailelerin stresle başa çıkabilmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca aile de özel gereksinimli çocuğun bulunması aile birliğinin yıkılmasına neden olabilmektedir.

Özel gereksinimli çocuk bulunan ailelerde ki bireyler kendilerine daha az zaman ayırmakla birlikte daha fazla sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı özel gereksinimli çocuğun ailesi, çok sayıda sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Aile de bulunan diğer bireyler günlük faaliyetlerini planlarken, özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine öncelik vermek zorunda kalmaktadırlar (Şenel, 1995).

Özel gereksinimli bireyin ailesi bu sorunları yaşarken, özel gereksinimli bireylerin ise yaşıtları tarafından dışlandıkları ve düşük sosyal statüde algılandıkları görülmektedir. Bu tür tutumlar ebeveynlerin değer yargılarından etkilenerek meydana gelir ve yaşantılar sonucunda öğrenilirler (Özyürek, 2006).

Yaşanan bu problemlerin oluşturduğu sıkıntıları giderilebilmek için özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesinin yararları olacaktır. İlk olarak eğitim ve bilgilendirme çalışmaları aracılığıyla özel gereksinimli bireylere yönelik tutumunun olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir. Özel gereksinimli çocuğun başta ailesi olmak üzere sosyal çevresi yaşadığı eksikler üzerinde duracak olursa, özel gereksinimli çocuk aşırı bir üstünlük çabasına girecektir. Bundan ötürü bedensel sorun aynı zamanda psikolojik rahatsızlığa neden olacaktır. Özel gereksinimli bireylerin yaşadığı uyum sorunlarına gereksinimlerinin büyüklüğü neden olmamaktadır. Gereksinimlerine yönelik için de yaşadığı toplumun olumsuz

tutumu ve olumsuz tutumların seviyesi onların ruh sağlığını bozmaktadır. Normal gelişim gösteren yetişkinlerin bu durumun farkında olarak özel gereksinimli çocuklarla normal bireylermiş gibi iletişim kurması çok önemlidir (Akbaba, 2004:4). Bu konuda en büyük görev önleyici rehberlik hizmetlerine düşmektedir.

Önleyici rehberlik hizmetleri; bazı tedbirler alınarak gelecekte meydana gelmesi muhtemel sorunların oluşmasını önlemeye yönelik faaliyetler olup, bunun yanı sıra gelecekte istenen şartların oluşmasını sağlamak için şimdiden yürütülmesi gereken planlı çalışmalardır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirilebilmesi için uygulanacak önleme çalışmalarında; yeniden bilişsel yapılandırma, etkili davranış eğitimi ve sosyal problem çözme gibi tekniklerden faydalanılır. Değişen bilişsel yapı özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların olumlu yönde değişmesini sağlayacaktır.(Baker ve Shaw,1987; akt. Korkut, 2003).

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların şekillenmesinde en etkili öğe toplumun var olan kültürel değerleridir. Kent merkezlerinde sosyal, kültürel ve ekonomik yapının gelişmiş olması özel gereksinimli bireyler hakkında bilinçli ve duyarlı birey sayısını da arttırmıştır(Kula, 2007). Kırsal kesimde imkanların sınırlı olması nedeniyle bu konuda biraz geride kalındığı söylenebilir. Yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunanların daha uyumlu davranışlar ortaya koydukları görülmektedir. Tutumların şekillenmesinde belirleyici olan bu unsurlar dikkate alınarak normal gelişim gösteren bireyler bilinçlendirilmelidirler. Kırsal çevrelerde bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla aynı eğitsel ortamı paylaşmaları tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır (Horner-Johnson ve ark., 2002).

2.4.4.1. Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Tutumları

Bireylerin çevresindeki uyarıcılarla ya da bireylerle olan etkileşimleri sonucunda edindiği deneyimler ile tutumlar zamanla değişmekte ya da yeni tutumlar kazanılmaktadır. Doğumdan okul dönemine kadar çocukların tutumları daha çok anne ve babaları tarafından şekillendirilmektedir. Çocuklar büyüdükçe anne ve babaların tutumlar üzerindeki etkileri azalabilmekte ve sosyal etkenlerin rolü giderek

artabilmektedir. Dolayısıyla Bozdoğan ve Yalçın (2005), eğitim ve öğretimin tutumların oluşmasında ve tutumların olumlu yönde gelişmesinde üstlendiği rol çok önemlidir, öğrencilerin olumlu tutumlar kazanmasını sağlayacak olan eğitmenlerin alan bilgisinin yanı sıra pedagojik alt yapısının da sağlam olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okutan ve arkadaşları (2014:121)'ne göre tutumu, öğrenme ortamına, öğretmene, konuya ve kendisine bakış biçimi olarak tanımlamışlardır. İyi bir öğretmenin dersin giriş kısmında öğrencilerinin konuya, öğretmene ve öğrenme durumuna yönelik olumlu tutum ve başarı beklentisi oluşturmalarını sağladığını vurgulamaktadırlar. Bu nedenlerle öğretmen adaylarına yönelik eğitimlerin kaliteli hale getirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin eğitim faaliyetine olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerine göre en az sınırlayıcı ortamda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alabilmesiyle sağlanabilir. Bu uygulama içinde bulunduğumuz yüzyılda yasal düzenlemelerle desteklendiği gibi bilim çevrelerinin araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle de sürekli gelişmektedir (Sarı ve Saygın, 2001). Özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerinin istenilen performansta gerçekleşebilmesi rol model olan öğretmenlerin tutumlarına bağlıdır. Öğretmen tutumlarının araştırılması özel eğitim etkinliklerinden istenilen başarının sağlanabilmesi için çok önemlidir. Bu yüzden kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına yönelik olarak tüm branşlardan öğretmen adayları hazır hale gelmelidir. Kaynaştırma ve özel eğitim uygulamalarına yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesini sağlayacak eğitim programları hazırlanırken öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma ve özel eğitime yönelik tutumlarını araştırmanın en önemli nedenlerinden biri; öğretmenin var olan tutumu kendi başarısının yanı sıra öğrencilerin başarısını ve gelişimsel süreçlerini de etkilemektedir. Tutumlar öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini ve öğrencilere yönelik sınıf etkinlikleri uygulanırken öğretmen davranışlarını birlikte şekillendirmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin sahip olduğu tutum ve davranışlar öğrencilerin öz güvenlerinin gelişiminin yanı sıra akademik başarısında da belirleyici olmaktadır. Olumlu

öğretmen tutumları özel gereksinimli öğrencilerin akademik yaşantılarının başarılı olabilmesi için destekleyici olacaktır.

Öğretmen tutumları kaynaştırma eğitiminde hayati bir öneme sahiptir. Araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciye yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu yönündedir. Olumsuz görüş ve tutumların altında yatan en önemli faktörün öğrencinin sahip olduğu özel gereksinimin türü ve bu gereksinimin şiddeti olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin daha çok öğrenme yetersizliği bulunan öğrencilerin ve hafif düzeyde özel gereksinimi bulunan öğrencilerin kaynaştırılmasını uygun gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ağır düzeyde özel gereksinimi olanlar, zihinsel yetersizliği ve davranış sorunu bulunanları daha az tercih ettikleri görülmektedir (Jenkinson,1997,30).

Smith ve arkadaşları (1995) kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler konusunda şu noktaları vurgulamaktadırlar (akt., Batu, 2002):

a. Değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almak,

b. Özel gereksinimli çocuk normal sınıfta da olsa, özel eğitim sınıfında da olsa özel gereksinimli çocuğun yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,

c. Özel gereksinimli çocukların ailelerine danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmak,

d. Özel gereksinimli çocuklar için öğretimi bireyselleştirmek,

e. Özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bunlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2010).

- Kaynaştırma eğitimine başlamadan önce sınıfı ve öğrenciyi hazırlar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirler.

- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci için eğitsel amaç saptar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin öğretimini kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunur.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlar.
- Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci ile gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirir

Yıkmış (2006) Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesindeki en önemli faktör öğretmenlerdir. Öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi ve tecrübesi başarıya ulaşmak için gereklidir. Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir ara bulucu olabilir. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştir.

Batu (2000) Kaynaştırmaya yönelik eğitim programı uygulanan bir okulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş ve önerilerini incelediği çalışmasında elde ettiği bulgulara bakıldığında; araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalarının yanı sıra kaynaştırma uygulamalarında istekli oluşları kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli katkı sağladığını vurgulamıştır.

Orel, Zerey ve Töret (2004) gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularına bakıldığında; kaynaştırmaya yönelik alınmış olan eğitimin sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığını tespit etmişlerdir.

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde özel eğitim bölümü haricinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler konusunda eğitim alarak bilgi sahibi olmanın yanı sıra özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık sağlayarak olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek en etkili kurumların

ön sırasında lisans eğitimi aldıkları fakülteler gelmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatında başarılı olabilmelerinin yolu iyi bir hizmet öncesi eğitim programından geçmektedir.

Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde hem öğretmene hem de öğrenciye büyük görevler düşmektedir. Çünkü kaynaştırma uygulamalarının temel öğelerini öğretmen ve özel gereksinimli öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki öğe kaynaştırma eğitiminin niteliğini ve kalitesini büyük ölçüde tayin eder. Öğretmenlerin meslekî olarak eğitime hazır olmaları, eğitim faaliyetlerinin kalitesini etkiler.

2.5.Kaynaştırmaya Yönelik Görüş Ve Tutumların İncelendiği Araştırmalar

2.5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş Ve Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Wagner (1989) tarafından yapılan bu araştırma, erken kaynaştırma programına karsı öğretmen ve ailelerin tutum ve bakış açıları üzerine yapılmıştır ve öğretmenlerle aileler arasındaki tutumlarda önemli bir değişiklik olup olmadığına bakılmıştır. 30 öğretmen ve 30 aileye anket uygulanmıştır. Ankete katılanlar Ohio'da 3,4 ve 5 yas kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların aileleridir. Sonuçta öğretmen ve aileler kaynaştırma programına destek vererek olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler özellikle çocukları olsaydı bu programa göndermeyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Aileler ve öğretmenler arasında da tutumlarda önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Deborah ve Smith (1992) "Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanamamalarının Nedenleri" başlıklı çalışmalarında, müdür, öğretmen ve ebeveynlerden toplanan verilerin analizi sonucunda özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma eğitiminden yararlanamamalarının en temel nedenin çalışan personelin bilgi yetersizliği olduğu, daha fazla finansal destek gerekliliği, tutumların etkisi ve ön yargının kaynaştırmayı engellediğini ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin hazırlanmaması, dikkatsizlik, iletişim,

işbirliği ve saygı çeşitli sorunların kaynağı olduğu belirtilmiştir.

Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller (1993) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere İlişkin Olumlu Davranışlarını Artırmak, Olumsuz Öğretmen Davranışlarını Azaltmak İçin Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Eğitim Seminerlerinin Etkililiği" konulu araştırmalarında deneysel yöntemi kullanmışlardır. Araştırma örneklemini oluşturan altı öğretmene beş haftalık bir yaz kursu programı uygulamışlardır. Araştırmacılar tarafından yaz kursu programına dahil edilen öğretmenlere iki kere bilgilendirme çalışması gerçekleştirilmiş, ayrıca program uygulanırken bilgilendirme öncesinde, bilgilendirme sırasında ve bilgilendirme sonrasında ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, program sürecinde uygulanan bilgilendirme çalışmalarının öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Önder (1995) "Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Tutumları" başlıklı araştırmalarının bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin % 28.8'inin kaynaştırma eğitimini hiç uygun görmediği, öğretmenlerin % 37.5'inin biraz uygun gördüğü, % 16.1'inin oldukça uygun gördüğü ve % 6.5'inin ise kaynaştırma eğitimini tamamen uygun gördüğü tespit edilmiştir.

Bennett, Deluca ve Bruns (1997) "Kaynaştırmayı Uygulamaya Koymak: Öğretmen ve Ailelerin Bakış Açıları" konulu yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma verileri 84 okul öncesi öğretmeninden ve 44 okul öncesi eğitime kaynaştırılan özel gereksinimli çocuk ve ailesinden anketle nicel veriler, 7 aile ve 8 öğretmenle de birebir görüşerek nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynak ve desteğe ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında aile katılımına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında aile ve öğretmen iletişiminin önemi konusunda hem okul öncesi öğretmenleri, hem de ailelerin aynı fikirde oldukları tespit edilmiştir.

Barrafato (1998) “Okul Dernekleri, Ebeveyn Ve Öğretmen Yaklaşımları, Öğretmenlere Verilen Hizmet İçi Eğitim Ve Planlama Gibi Destekleyici Faktörlerin, Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarına Etkisi” konulu çalışmasında; Örneklem olarak seçtiği iki okulun, destekleyici unsurlar olarak nitelediği kurulları ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal yönden kaynaştığı ve çevreleriyle uyum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Karamanlı (1998) “Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların Ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi” adlı yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal uyum davranışları konusunda var olan algılarını araştırmışlardır. Araştırmaya örneklemini kaynaştırma programına dahil edilen 140 normal gelişim gösteren çocuk, 13 zihinsel yetersizliği bulunan çocuk ve bu sınıflarda görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocuklara ve öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların “Başladığı oyunu/etkinliği bitirme” ve “Kendi istekleri için ısrar etme” gibi davranışları hakkında olumsuz görüş bildirdikleri; paylaşma ve yardımlaşma, davranışları hakkında ise olumlu düşündükleri saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar ise zihinsel yetersizliği bulunan arkadaşlarının sosyal uyum davranışlarını öğretmenlerine göre daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir

Smith ve Dlugosh (1999) örneklem grubunu altı okul öncesi öğretmenin oluşturduğu araştırmalarında “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimini Algılamaları” üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Veri toplamak amacıyla her bir öğretmenle 24 sorudan oluşan görüşme yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; Öğretmenler sadece tanısı konulmuş veya sınıflanmış özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların anlatılan hikayelerinin başlangıç noktası olması ve kaynaştırmanın önemli olması hakkında temel inanışları olduğunu belirmişlerdir. Öğretmenler, üniversite

öğrenimleri sırasında kaynaştırma eğitimine yönelik hazırlanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenler "*öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında yalnız kalmamalı"* görüşünü savunmaktadırlar. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi sırasında mutlaka farklı materyal ve yöntemler konusunda desteklenmeleri gerektiğini bildirmişlerdir.

Özbaba (2000) tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerin Ve Ailelerin Özel Gereksinimli Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutumları" konulu bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kendi geliştirdiği okul öncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum ölçeğini, 300 ebeveyn ve 32 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan ailelerin başlangıçta kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, uzun süreli kaynaştırma programı uygulamasından sonra ise tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırmaya olumlu baktıkları ancak tutumlarının özel gereksinim türüne göre değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre işitme ve konuşma engelli çocukların ailelerinin olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenirken, zihinsel, ortopedik ve görme engelli çocukların ailelerinin ise olumsuz tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumsuz olmadığı, ancak hizmet öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Temel (2000) "Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri" konusunu araştırmıştır. Araştırmacı, anket yöntemini kullanarak örnekleme aldığı 118 öğretmen ile çalışmış ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ile özel eğitim dersi alma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre, eğitimleri sırasında özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili ders alan eğitimcilerin, kendilerini kaynaştırma uygulamasında yapılması gerekenlerle ilgili daha yeterli hissettikleri ortaya konmuştur.

Yavuz (2000) Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını değerlendirmek amacıyla 45 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında betimsel yöntemi kullanmıştır. Araştırmaya ait veriler "kaynaştırmaya

yönelik tutumlar ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ve okul öncesi eğitim etkinliklerini kullanma konusunda kendilerini kısmen yeterli buldukları, fen ve doğa etkinliklerinin düzenlemesinde ve etkinlikler sürecinde çocuklara rehberlik yapma konusunda yeterli oldukları, matematik etkinlikleri, eğitim ortamı ve materyal düzenleme konularında ise yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Rafferty ve Boettcher (2000) yaptıkları çalışmada yetersizliği olan okul öncesi çağındaki çocuklar için kaynaştırma eğitimini ele almışlar ve bu çalışmada ailelerin ve eğitim uygulayıcılarının karşılıklı görüşlerine yer vermişlerdir. Çalışma kapsamında yetersizliği olan ve olmayan toplam 245 öğrencinin ebeveynleri ve 121 okul öncesi hizmeti veren kişinin tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma kaynaştırmaya karşı global tutumu, kaynaştırmanın yetersizliği olan çocuklara faydasını, kaynaştırmanın yetersizliği bulunmayan çocuklara etkisini, aileler üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere şekillendirilmiştir. Sonuçlar, kaynaştırma için çocuğu yetersizlik sahibi olan ve olmayan aileler arasında yüksek oranda bir destek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu destek eğitim uygulayıcıları arasında ise daha yüksek çıkmıştır. Çok ciddi yetersizlikleri olan çocuklarla ile ilgili olarak ise okul personeli ve aileler kaynaştırma eğitimini desteklememektedirler. Buna neden olarak ise ciddi yetersizliği olan veya duygusal/davranışsal problemleri olan çocukların daha farklı ihtiyaçları olabileceğini göstermektedirler. Son olarak ise çalışma; ebeveynlerin çoğunun çocuklarının okul öncesi kaynaştırma programından, öğretmenlerin kalitesinden ve bu hizmetlerin ulaşılabilirliğinden çok memnun olduğunu göstermiştir.

Sargın (2001) Ana sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kapsamında zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya ait veriler "zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocuklara yönelik okul öncesi öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Sargın ve Sünbül (2002) Konya ilinde resmi ilköğretim okullarına bağlı

okul öncesi sınıflarında görevli öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilecek olan veriler "Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Anket formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ancak öğrencilerin sahip olduğu özel gereksinim türünün öğretmen tutumlarının farklılaşmasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Artan ve Balat (2003) "Okul öncesi eğitimcilerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve düşünceleri" konulu araştırmalarına Ankara ve İstanbul ilinde toplamda 41 farklı okulda görev yaran okul öncesi öğretmenini dahil etmişlerdir. Araştırmada bilgi toplamak amacıyla kullanılan soru formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; üniversite mezunu öğretmenlerin, kız meslek lisesinden mezun olmuş öğretmenlere göre sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kabul etme konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, özel gereksinimi bulunan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte eğitim almalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi sırasında öğrencilerin duygusal yönden olumsuz olarak etkilenebileceklerini belirtmelerine rağmen aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesi konusunda kaynaştırma uygulamasının faydalı olabileceğini de belirttikleri tespit edilmiştir. Artan (2003) 87 okul öncesi öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği ve konusunu; "*okul öncesi öğretmenlerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi*" seçtiği araştırmasında, öğretmenlerin eğitim ortamında özel gereksinimli çocuk bulunmasını isteme değişkenine göre eğitim düzeylerine bakıldığında; öğretmenlerden kız meslek lisesi mezunu olanların % 63'ü, üniversite mezunu olan öğretmenlerin ise % 75'i özel gereksinimli çocuğun kendi sınıflarında kaynaştırılmasını istemektedir.

Üstün ve Yılan (2003) *"*Amasya ilinde okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumları" konulu araştırmalarında öğretmenlerin tutumlarını; mesleklerini tercih sebepleri, yaş faktörü, mesleki tecrübeleri, mezun oldukları okullar ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin

sınıflarında bulunmasına yönelik inanç değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmaya katılımı sağlanan okul öncesi öğretmenlerin tutum ve davranışlarını tespit edebilmek için tutum ölçeği ve öğretmenler hakkında bilgi edinmek üzere kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin özel gereksinimli zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine yönelik olarak tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Varlıer (2004) ”Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri” konulu çalışmasına ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitim öğretmenlerini dahil etmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma yolu ile eğitilmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin hepsinin özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitim alması gerektiğini ve bu eğitimin de kaynaştırma uygulaması ile verilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca, çalışma sonunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini ve görev yaptıkları koşulları yeterli bulmadıkları görülmüştür.

İlköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan ana sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin ne olduğunu belirlemeye çalışan Kaya (2005: 60 - 77) niteliksel araştırma yöntemini kullanmıştır. Bu amaçla verilerin toplanması, niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle 20 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kaydedilen verilerin dökümleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim dersi sayesinde özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve özelliklerini bildikleri görülmüştür. Ana sınıfı öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler özel gereksinimli çocukların öz bakım alanından ziyade akademik, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarını destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ana sınıfı

öğretmenleri özel gereksinimli çocukların aileleriyle daha çok işbirliği içinde olduklarını belirtirken, uzmanlarla bu konuda işbirliği yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Ana sınıfı öğretmenleri kaynaştırmayla ilgili mevzuat eksikliklerinin olduğunu belirtirken, konu ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliğinden bahsetmişler ayrıca fiziki koşulların kaynaştırmaya uygun olmadığını da belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla Yavuz (2000), gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma sürecine nasıl girdikleri, eğitim ortamları, kaynaştırma eğitimi sırasında verilen özel eğitim desteği ve niteliğini, ayrıca kaynaştırma programında yer alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada "Kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ölçeği" kullanılmıştır. 45 okul öncesi öğretmenine uygulanan tutum ölçeği ile yapılan çalışma sonunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim ortamının kaynaştırmaya uygun olduğunu ve programlarında değişikliler yaptıklarını tespit etmiştir. Özel gereksinimli çocukların çoğunun destek hizmetler almadığı ve özel gereksinimli çocukların en fazla sınıf kurallarına uymada ve normal gelişim gösteren çocuklarla kabullenme sorunları yaşadıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini kısmen yeterli buldukları, eğitim ortamı hazırlama ve matematik etkinliklerinde ise yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Avcıoğlu ve arkadaşlarının (2005) gerçekleştirdikleri *"Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*" konulu araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; 9–12 yıl arası mesleki tecrübesi bulunan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu, 12 yıl ve üzerinde öğretmenlik tecrübesi bulunan öğretmenlerin ise, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının da azaldığı tespit edilmiştir.

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan Okyay (2006), Ankara il merkezinde görev yapan 320 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında; "Okul Öncesi Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Ölçeği", "Okul Öncesi Eğitimde

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bakış Acıları Formu" ayrıca "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Bilgi Formu'nu kullanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; sınıfın da özellikle "Zihinsel engelli ve İşitme engelli" öğrenci bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlere göre görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin eğitim almamış öğretmenlere göre görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini inceleyen Varlıer ve Vuran (2006) Eskişehir il merkezinde 2002-2003 öğretim yılında devlete ait ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisi okutan/okutmakta olan 30 bayan öğretmeni araştırmaya dahil etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; Öğretmenlerin tamamının özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine dahil edilmeleri gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin mevcut koşulların elverişsiz olmasının yanı sıra yeterli destek hizmeti alamamalarından dolayı kaynaştırma öğrencisinin kendi sınıflarında bulunmasını istemedikleri de tespit edilmiştir.

Otistik çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını Schwarber (2006) incelediği araştırmasına, 166 okul öncesi öğretmeni, 105 genel sınıf öğretmeni, 29 özel eğitim öğretmeni ve 32 eğitimci (22 yardımcı öğretmen, 2 iş terapisti, 7 konuşma terapisti) katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin otistik çocukların eğitimine yönelik farklı bilgilere sahip oldukları, özel eğitim öğretmenlerinin en üst seviyede öz yeterlik algısına sahip oldukları, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre otistik çocukların eğitimiyle ilgili daha az endişeli oldukları tespit edilmiştir. Grupların genel eğitim hedefleri arasında farklılıklar bulunmamıştır. Genel eğitim sınıflarında otistik çocuklarının sayısının gün geçtikçe arttığı dikkate alınarak öğretmen yetiştirme eğitimlerine daha fazla gereksinim duyulacağı anlaşılmıştır.

Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerini İnceleyen Dumansever (2007)

çalışmasında elde ettiği bulgulara göre; öğretmenlere yönelttiği "Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olmasını istiyor musunuz?" sorusuna cevap olarak; %92'sinin olumsuz yanıt verdiği belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan önemli bir diğer sonuç, öğretmenlerin %89'unun kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim almak istediklerini belirtmeleridir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan Karacaoğlu (2008) araştırmasında; çeşitli değişkenler açısından ele aldığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin ana sınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından inceleyen Abbak (2008) yılında amacıyla bir çalışma yapmıştır Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerinden 288 veli ve 61 ana sınıfı öğretmeni katılmıştır. Görüşmeler 10 ana sınıfı öğretmeni ve 17 ana sınıfı velisi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; aile katılımları için evde yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin etkinliklere katılımı, okul ziyaretlerine ağırlık verirken yönetim, karar verme süreçlerine katılım, ev ziyaretleri, eğitim panoları, telefon görüşmeleri gibi çalışmalara hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir. Veli görüşmelerine göre ise velilerin öğretmenlerle yüz yüze görüşmeyi tercih ettikleri, günlük bilgilendirme notları ve çalışma yaprakları uyguladıkları, kendilerinin acil durum veya materyal temini gibi konular için arandıkları bulunmuştur. Nitel verilere göre ise, öğretmen veya veli kaynaklı sebeplerden aile katılım çalışmalarının tam anlamıyla gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir.

Erzurum ili merkez ilköğretim okullarında görevli 8 tane kaynaştırma sınıfı öğretmeniyle, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretiminin uyarlanmasıyla ilgili Vural (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için yeterli bir düzenleme yapmadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle değerlendirme aşamasında yalnızca sözlü sınav yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterince hizmet içi eğitim almamaları nedeniyle, kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerekli hazırlık ve çalışmaları yerine getirmedikleri belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri inceleyen Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş (2009) araştırmalarının örneklemini, Bolu ve Ankara il merkezinde bulunan 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin Bilgi Formu ve *"Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlar Ölçeği*" kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yeterli görmeleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin tutumlarının geliştirilmesine ve yeterliklerinin arttırılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların tespiti, bu çocukların eğitimine yönelik uygulanan yöntemler ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar öğretmen görüşleri açısından Altun ve Gülben (2009) tarafından yapılan araştırmaya Trabzon ili merkez okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel gereksinimli çocukların eğitimini desteklemek yönünden yetersiz kaldıkları ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri konusunda çalışma gerçekleştiren Gök (2009) Nevşehir ilindeki okul öncesi ve ilköğretim okulları bünyesindeki ana sınıflarının öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı verilerini toplamak amacı ile görüştürme formları oluşturmuş ve bu formları yarı yapılandırılmış ortamlarda uygulamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminin en başarılı yönleri, kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli öğrencilerin bir süre sonra sınıfa uyumlarının artması ve normal gelişim gösteren öğrencilerin özel

gereksinimli öğrenciyi kabul etmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminde az gelişen yönü ise, kaynaştırma eğimine alınan özel gereksinimli öğrencinin öz bakım becerilerinin az gelişim göstermesidir. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların nedenlerini öğretmenler, bilişsel etkinliklerde yaşanan sorunlar, kurallı grup etkinliklerinde uyumsuzluk, etkinlik sırasında yaşanan dikkat eksikliği ve ilgi dağınıklığı, dil alanına dayalı etkinliklerdeki sıkıntılar, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenci arasında yaşanan sorunlar ve en önemlisi olarak ailelerle yaşanan sorunlar olarak sıralamışlardır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini inceleyen Çulhaoğlu-İmrak (2009) Adana ilinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile down sendromlu öğrencilerin kaynaştırma programına alındığı dört sınıftan oluşmaktadır. Araştırmasında, "*Okul öncesi Dönemde Kaynaştırmaya (Entegrasyona) Karsı Tutum Ölçeği'*ni kullanmıştır. Araştırmaya katılan 281 ebeveynden 153'ü kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulmamaktadır. 128 ebeveyn ise kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulmaktadır. Araştırmaya katılan 67 öğretmen bedensel engelli çocukların kaynaştırma eğitiminin başarılı olacağına inanırken, öğretmenlerin hiçbirisi zihinsel engelli, görme engelli ve işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimlerinin başarılı olacağına inanmamaktadır. Uygulanan tutum ölçeğinin davranış boyutu alt ölçeğine ilişkin verilere göre normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri, özel gereksinimli öğrencilere sahip olan ebeveynlere göre daha olumlu tutum sergilemektedir. Araştırmasında ölçeğin bilişsel ve duygusal boyut alt ölçeğine göre, kaynaştırma eğitimine karsı ön lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu yaklaştıklarını bulmuştur. Yine duygusal ve bilişsel alt boyutuna göre, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler kaynaştırma eğitimine karsı olumlu tutum göstermektedir. Diğer bir veriye göre, bilişsel ve duygusal alt boyuta göre eğitim suresince kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenler, kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum sergilemektedir.

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin

görüşleri ve öz yeterliklerini inceleyen Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) "*Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler*" ölçeğini kullanarak elde ettikleri araştırma bulgularına göre; okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik nötr olduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen Bozarslan-Malkoç (2010) yarı-yapılandırılmış görüşmelerle araştırmaya gönüllü olarak katılan 26 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarını olumlu olarak değerlendirmelerine rağmen, kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgilerinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2010) *okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini* incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "*Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği*" ve "*Genel Bilgi Formu*" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan 31 ilköğretim okulu ve dokuz bağımsız okul öncesi kurumda görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almış olan, daha önce kaynaştırma eğitimi uygulamış olan, sınıfında ÖGÇ bulunmayan ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri ve yaşları arttıkça da kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumsuzlaştığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencileri sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen Orhan (2010) okul öncesi eğitim kurumu ve ilköğretimde görevli toplam 57 okul öncesi öğretmeni ve bu sınıflardaki 320 normal gelim gösteren öğrenci ile 64 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada "*Okul Öncesi ve Ana sınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ)"* ve *"Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri ve problem

davranışlara yönelik özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin arasında anlamlı derecede fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları kaynaştırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin negatif olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin negatif görüşlere sahip olmasında öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranışlarının etkisi olduğu saptanmıştır.

Özmen (2010) *"İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi"* adlı yapmış olduğu araştırmasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmenine, öğretmenlerin demografik durumları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile "*Kişisel Bilgi Formu*" nu, empatik becerilerini ölçmek için "*Empatik Beceri Ölçeği"*ni ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için "*Maslach Tükenmişlik Envanteri"*ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre empati beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki farklılıkların empati becerilerini etkilemediğini bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile empati becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir fark olmadığını, duygusal tükenme arasında ise anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ile öğretmenlerin empatik

becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen Seçer ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin çalışma saatlerinin, aylık gelirinden memnun olma düzeylerinin ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin medeni durumlarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ekilemediği tespit edilmiştir.

Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010) *yetersizliği olan çocukların kaynaştırma eğitimi ile çevreye uyumları için öğretmenlerin tutumları ve mesleki donanım gereklilikleri* konusunu ele almışlardır. Çalışma kapsamında 62 okul öncesi öğretmeni İsrail Haifa Üniversitesinde bir çalıştaya katılmışlardır. Çalıştay belediyenin eğitim departmanı öncülüğünde yapılmış ve katılım zorunlu kılınmıştır. Çalıştayın amacı öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan çocuklara karşı farkındalıklarını artırmak ve onları ve ailelerinin faydalanabilecekleri hizmetleri tanıtmaktır. Çalışma sonucunda görülmüştür ki öğretmenlerin; mesleki gereksinimleri ile deneyim, yaş, eğitim gibi özellikleri arasında bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yetersizliği olan çocukla uyum sağlama için gereksinimlerinin çalışma koşullarıyla da ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle potansiyel davranış problemi olan çocuklarla uyum konusunda kaygılı oldukları görülmüştür. Çalışma sonucu göstermiştir ki başarılı sonuçlar için kaynaştırma eğitimine inanmak ve onu uygulamak yetmez aynı zamanda başarılı kaynaştırmanın önündeki çevresel engelleri de ortadan kaldırmak gerekir.

Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan Zağlı (2010) 106 okul öncesi eğitim öğretmeni ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997) tarafından geliştirilen *"Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, zihinsel engelli çocukları görmekten rahatsız olmadığı, bu çocuklardan korkmadıkları, bu

çocukların sıkıcı olmadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, zihinsel engelli çocukların normal çocuklarla arkadaş olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilere yönelik genel tutumu ile kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Emam ve Mohamed (2011) *Mısır'da okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını ve bu konuda tecrübe ve kişisel yeterliliğin etkisini* araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 71 okul öncesi ve 95 ilkokul öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlere 25 soruluk 6'lı Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın amacı: öğretmenlerin kişisel yeterlilikleriyle kaynaştırma çocuklara karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bununla ilişkili olarak bir başka amaçsa öğretmenlerin tecrübelerinin tutumlarında bir etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Tecrübesi fazla olan öğretmenlerin tecrübesi daha az olan öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencilere yönelik tutumlarının daha pozitif olduğu görülmüştür. Kişisel yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin kişisel yeterliliği düşük öğretmenlere kıyasla kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarının daha pozitif olduğu görülmüştür.

Kılıç (2011) *"Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği"* konulu çalışmasına 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlere öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerin olumlu görüşe sahip oldukları ve görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

O*kul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerini* İnceleyen Özdemir ve Ahmetoğlu (2011) Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 31 ilköğretim okulu ile 9 bağımsız anaokulunda görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %51.6'sının özel eğitim gerektiren tanıdık ya da yakını olduğu, %69.2'sinin özel eğitim ile ilgili dersi aldığı, %59.7'sinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders aldığı, %80.0'inin kaynaştırma

eğitimi ile ilgili dersi lisans eğitiminde aldığı, %61.3'ünün özel gereksinimli çocukla çalışmış olduğu, %51.6'sının kaynaştırma tecrübesine sahip olduğu, %74.2'sinin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunduğu, %72.6'sının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istediği, %58.1'inin özel gereksinimli çocuğu sınıfında kaynaştırma eğitimi uygulaması yapma isteği olduğu saptanmıştır. Araştırmada Özbaba'nın 2000 yılında, Gönül Kırcaali İftar'ın "Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler" adlı çalışması ve Mehmet Özyürek'in "*Özel Gereksinimli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği*" adlı çalışmasından yararlanarak geliştirdiği "*Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; 26-33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlere göre ve 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiş yani öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Chiner ve Cardona (2013), yapmış oldukları araştırmada; 68 anaokulu, 133 ilkokul ve 135 ortaokul öğretmeninin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim ve beceriler, kaynak ve destek hizmetler açısından değişkenlik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Ana okul ve ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre; yeterli kaynak ve destek hizmet alan öğretmenlerin ise almayanlara göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Öğretmeler orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına olumsuz baktıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeterli zaman, materyal, kaynak ve uzman desteğine sahip olmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve lisans eğitimlerinin verilmesinin gerekliğinden bahsedilmiştir.

Okul öncesi kurumlarda çalışan eğiticilerin kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla Bozarslan ve Batu (2014) 20 öğretmen ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan eğiticiler özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenler ise,

her fırsatta konuyla ilgili bilgiye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelerin çocukları ile daha ilgili olmalarının, kendilerine destek hizmetler ve bilgilendirilme ve bir özel eğitim uzmanı tarafından özel eğitim danışmanlığı sağlanmasının kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Nacaroğlu (2014) 2013-2014 öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey İlçesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 109 okul öncesi öğretmeni ile "*Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği"* uygulamıştır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak kişi ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının da ilişkili kişilere olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre; erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre; okulunda kaynaştırma eğitimine ilişkin imkânları daha iyi olan öğretmenlerin, olmayanlara göre ve okulun bulunduğu yerleşim birimi büyük olan öğretmenlerin, küçük olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirttikleri saptanmıştır.

Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, ortaya çıkan sorunlar, sorunların çözümü ve önerilere yönelik öğretmen, okul rehber öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin görüşlerini inceleyen Koçyiğit (2015) araştırma sonucunda; öğretmen ve okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik çeşitli hazırlıklar (öğrencileri hazırlama, ebeveynleri hazırlama ve ortamı hazırlama) yaptıkları, bu hazırlıklar kapsamında birçok farklı yol veya uygulamadan yararlandıkları belirlenmiştir. Yine hazırlık kapsamında okul rehber öğretmenlerinin çocuklar ve ailelerle birlikte öğretmen ve okul yönetimine de rehberlik ettikleri görülmüştür. Görüşlere göre kaynaştırma uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu sorunlara ebeveynler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ve eğitim ortamlarının kaynaklık ettiği görülmüştür. Sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin toplantılar, bireysel görüşmeler ve sınıf içi etkinlikler düzenlediği,

rehber öğretmenlerin ise seminerler, oryantasyon çalışmaları ve ikna yollarına başvurdukları belirlenmiştir. Ebeveynler sorunları çözmek için öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticileri ve doktorların yardımına başvurduklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitim uzmanlarının desteğinin sağlanması yönünde öneri sunmuşlardır.

2.5.2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Leyser ve Abrams (1983) tarafından *"Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Tutumlarını Değiştirmek Amacıyla Eğitim Programı*" adlı, kaynaştırmaya yönelik okul öncesi eğitmenlerin tutumlarının değiştirilebilmesini amaçladıkları çalışmada. Kaynaştırmaya yönelik eğitim almış ve almamış olan iki farklı grupla çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özel gereksinimli bireyler konusunda uygulanan eğitim programı öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir.

Proctor ve Niemeyer (2001), "*Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkında görüşleri: Okul öncesi Özel Eğitimciler için ipuçları*" adlı yaptıkları araştırmada, South Eastern Üniversitesi okul öncesi lisans programında öğrenim gören altı öğretmen adayı ile belirli aralıklarla grup odaklı ve bireysel görüşme yapmışlardır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma boyunca sürdürülen görüşmelerde öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkında olumlu görüşe sahip olmalarına karşın kaynaştırma ortamının yaratacağı güçlükler konusunda olumsuz görüşe sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarında kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşler oluşturmak için öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarında desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Campbell, Cuskelly ve Gilmore (2003) "*Kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretmen adaylarının okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, ortaya çıkan sorunlar, sorunların çözümü ve önerilere yönelik*

öğretmen, okul rehber öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin görüşlerini değiştirme" adlı yaptıkları araştırmada, kaynaştırma eğitimi ile ilgili teorik ve uygulamalı ders içeriğine sahip "İnsan Gelişimi ve Eğitimi" dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarını değiştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 274 okul öncesi öğretmen adayı dönem başında ve sonunda gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarından ders kapsamında toplum üyeleriyle down sendromlular ve özel gereksinimlilerin kaynaştırılması hakkında görüşme yaparak bununla ilgili bir rapor hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak özel gereksinimlilere ilişkin tutumların olumlu değişmesinde özel gereksinim türlerinden biri hakkında farkındalık sağlamanın etkili olabileceği saptanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının down sendromlular hakkında daha doğru bilgiler edindiği, onlarla iletişim kurmanın zannettiklerinden daha kolay olduğunu rapor ettikleri ve down sendromlu çocukların kaynaştırılmasına karşı daha olumlu tutumlar kazandıkları gözlenmiştir. Araştırmada, kaynaştırma ve özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgi ve deneyimlerle yapılandırılmış öğretimin önemi vurgulanmıştır.

Billheimer (2006) *okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılarını* karşılaştırmıştır. Araştırmaya 40 okul öncesi öğretmeni adayı ve 44 sınıf öğretmeni adayının katılımı sağlanmıştır. Araştırma sırasında "*öğretmen yeterlik ölçeği*" kullanmıştır. Araştırma sonucundu uygulanan Ölçeğin 3 alt boyutunda önemli farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme, aile katılımı ve olumlu okul iklimi yaratmada ölçekten daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Gruplar arasında genel öğretmen yeterlik algıları yönünden anlamlı farklılık görülmemiştir.

Diken (2006), "*Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*" ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma verileri *"Öğretmen Yeterlik Ölçeği*" ve "*Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler Ölçeği*" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli öğrencilerle çalışmak konusunda

kendisini yeterli gören öğretmen adayları paralel olarak zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik düşünceleri daha pozitif olarak tespit edilmiştir.

Şahbaz ve Kalay (2010) *"Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi"* konulu çalışmalarına 265 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı(lisans öğrencisi) dahil edilmiştir. Veriler "*Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler Ölçeği*" ile toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşleri parametrik testlerle karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; okul öncesi kaynaştırmaya yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin; cinsiyete, mevcut öğrenim düzeyine, mezun oldukları lise çeşidi ve özel eğitime yönelik eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftci (2010) "*Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi*" konulu yaptıkları araştırmada deneme modeli kullanmışlardır. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana bilim Dalında öğrenim gören, 83'ü kontrol grubunda, 84'ü deney grubunda olmak üzere toplam 167 okul öncesi öğretmen adayına oluşturan "*Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler Ölçeği*" uygulanarak veriler toplanmıştır. Bir dönem boyunca deney grubuna verilen, kaynaştırma eğitimi dersinin *"Kaynaştırma Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya Karşı Görüşler"* faktörüne ait görüşlerini, "Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğretmen Yeterliliği" faktörüne ait görüşlerini, "Kaynaştırmanın Olumsuz Etkileri" faktörü ile ilgili görüşlerini ve "Kaynaştırmanın Yararları" faktörüne ait görüşlerini etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının temelde kaynaştırma eğitimini uygun buldukları ve hem özel gereksinimli hem de normal çocuk açısından iyi bir eğitim olacağını düşündükleri, ancak öğretmen açısından oldukça güç ve yorucu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Dalğar (2011) *okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* konulu araştırmasını; Burdur il merkezindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki ana sınıflarında görev yapan 41 okul öncesi öğretmeni ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana bilim Dalında öğrenim gören 241 Okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Verileri

toplamak amacıyla Stoiber, Gettinger ve Goetz tarafından 1998 yılında geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "*Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ*" kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kuzu (2011), Araştırma örnekleminde okul öncesi öğretmen adaylarınında bulunduğu çalışmasında birbirinden farklı alanlarda öğrenim görmekte olan *öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ve öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi* incelemiştir. Araştırmaya 547 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu ve kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği ve öz duyarlıklarını belirlemek için *"Öz Duyarlık Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının demografik değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemiştir.

Şahin ve Güldenoğlu (2013) *üniversite öğrencilerine özel eğitim ve kaynaştırma konularında verilen bir eğitim programının onların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi* konulu çalışmalarına*;* Çocuk Gelişimi Bölümünde kayıtlı 56 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada, deneme modellerinden tek grup ön test – son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış ve katılımcılara 12 haftalık, toplamda 60 saat süren, bir eğitim programı uygulanarak program öncesi ve sonrasında özel gereksinimli yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sırasında katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin program öncesi ve sonrasında toplanan tüm veriler "*Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ, 2009)* aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak katılımcıların uygulanan program sonrasında özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarının pozitif yönde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Melekoğlu (2013) Araştırma örnekleminde okul öncesi öğretmen adaylarının da bulunduğu çalışmasında, "farklı alanlardaki öğretmen adaylarının özel eğitim dersi kapsamında özel gereksinimli bireylerle etkileşimlerini sağlamak amaçlı geliştirilen bir projeyi tanıtmak ve bu projenin öğretmen adaylarının olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek" amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda; özel gereksinimli öğrencilere yönelik

öğretmen adaylarının bakış açılarının pozitif yönde değiştiğini, bu değişikliğin davranışlarına da pozitif yönde yansıdığını ayrıca özel eğitimin önemini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Betimsel analizden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yeni bilgiler öğrendiklerini ve özel eğitim dersinde sunulan bilgilerin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ders uygulanırken kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra projeye katıldıkları için memnuniyetlerini bildirmişlerdir.

Dolapçı (2013) "öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları" konulu çalışmasında *"Betimsel türde tarama (survey)"* modelini kullanmıştır. Araştırma örnekleminde okul öncesi öğretmen adaylarının da bulunduğu çalışmasında birçok farklı alanda öğrenim görmekte olan öğretmen adayı da bulunmaktadır. Araştırmanın verileri; "*Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği*" ve "*Kaynaştırma Eğitimi Anketi*" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları yeterli bulunmuştur. Öz-yeterlilik algıları ile demografik özellikler arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliği arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini pozitif yönlü etkilemektedir.

Aker (2014) *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlarını* inceleyen çalışmasını, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 596 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmasında "*Kaynaştırmaya yönelik Tutum Ölçeği'*ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, Kaynaştırmaya yönelik öğretmen adaylarının tutumları bağımsız değişkenlerin tamamına göre farklılaşsa da mesleki yeterlik algılarının ve öğrenim gördükleri alanların tutumların şekillenmesinde daha belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) Araştırma örnekleminde Okul öncesi öğretmen adaylarının da bulunduğu "*Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemişlerdir*". Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfa devam eden 314 öğrenci

üzerinde yürütülmüştür. Veri toplamada "*Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)"* ve "*Kişisel Bilgi Formu"* kullanılmıştır. Verilere yüzdelik değer, t-testi, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının genellikle olumlu olduğunu, bu tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere (öğrenim görülen alan, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler hakkında bilgi sahibi olup olmama, bu bireyleri gözleme şansı olup olmama, kaynaştırma/özel eğitim dersi alıp almama) göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Fırat (2014) araştırma örnekleminde okul öncesi öğretmen adaylarının da bulunduğu çalışmasında, "*Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını"* incelemiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırmasında verileri ''*Kişisel Bilgi Formu''* ve ''*Kaynaştırmaya Yönelik Görüşler Ölçeği''* ile toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sadece mezun olacakları fakülte ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Samsunlu (2015) Özel eğitim dersinin drama yöntemi ile işlenmesinin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri üzerine etkisini belirlemek ve ayrıca bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmasında, örneklem grubunu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 84 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından gruba 12 hafta boyunca haftada 2 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. 12 haftalık programla bu gruplara haftada iki saat olmak üzere özel eğitim dersi verilmiştir. Deney grubunda bilgisayar destekli öğretim modeli, buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yanı sıra drama tekniği de kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan drama eğitiminde, rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin yanı sıra pandomim, bölünmüş ekran, donuk imge ve öğretmenin role girmesi teknikleri de kullanılmıştır.

Ayrıca deney ve kontrol grubundan rastgele yöntemle seçilen 6'şar öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen sorular sorularak öğrencilerin dersi veren araştırmacı ve yöntemin uygulanabilirliği hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ön test puanları ile kıyaslandığı zaman deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların sadece son test puanları kıyaslandığı zaman, Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine İlişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Her iki gruptan rastgele yöntemle seçilen 6'şar öğretmen adayıyla gerçekleştirilen mülakat sonucunda drama yöntemi ile özel eğitim dersi alan deney grubundaki öğretmen adaylarında drama yöntemi kullanılmasının öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirdiği tespit edilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul Öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden *"ilişkisel tarama"* modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlenmeye çalışılır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006: 77-86).

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliğinin I. ve II. Öğretiminde öğrenim görmekte olan kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği I. ve II. Öğretiminde öğrenim görmekte olan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kayıtlı 261 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 261 öğrencinin 198 (%75,8)'i kız, 63(%24,2)'ü erkektir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşaması öncesinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı

tarafından, uygulamanın amacı ve uygulama hakkında açıklama yapılmış, alınan bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı anlatılmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına iki bölümden oluşan *"Genel Bilgi Formu*" ve "*Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona(Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği"* verilmiştir. Mevcut soruları dikkatli bir şekilde okumaları, kendilerine uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri belirtilerek soruların tamamını yanıtlamaları söylenmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak dâhil olan öğretmen adaylarına katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Araştırmanın verileri 23 Mart 2015- 27 Mart 2015 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına ait demografik ve sosyo-ekonomik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen "*Genel Bilgi Formu*" ile okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "*Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği*" ile toplanmıştır.

3.3.1.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 23 sorudan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerine yönelik sorular ile ailesinde, akrabalarında veya yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmadığı, geçmiş dönemde ya da şu andaki yaşamlarında herhangi bir deneyimlerinin olup olmadığı, lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları, öğretmenlik uygulamasında bulunan öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında özel gereksinimli çocukla deneyimlerinin olup olmadığına dair sorular bulunmaktadır.

Genel Bilgi Formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış, form

oluşturulmuş ve eğitim fakültesinde görev yapmakta olan üç öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve örneklem grubuna uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.2.Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla; 2000 yılında Nesrin Özbaba'nın, Gönül Kırcaali İftar'ın "*Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler*" adlı çalışması ve Mehmet Özyürek'in "*Özel Gereksinimli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği*" adlı çalışmasından yararlanarak geliştirdiği "*Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Anne-baba ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte, "hiç katılmıyorum(1 puan) - az katılıyorum(2 puan) - katılıyorum(3 puan) - çok katılıyorum(4 puan) - tamamen katılıyorum(5 puan)" seçeneklerine yer verilerek, öğretmen adaylarının ifadelerini, bu beş kategori üzerinden derecelendirmesi istenmiştir.

Ölçeğin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı. 97, iç tutarlılıkta ise Spearman Brown. 908, Horst. 908 ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı da 0,92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin uygulanmasında her bir katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek kaynaştırma puanı; ölçekteki soruların hepsine tamamen katılıyorum olarak işaretlemesi halinde 150 puan (toplam kaynaştırma puanını ifade etmektedir), ölçekteki soruların tamamına hiç katılmıyorum olarak işaretlemesi halinde en az alacağı kaynaştırma puanı 30 olacaktır. Ölçek puanın yüksek olması, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarının olumlu, ölçek puanın düşük olması da tutumların olumsuz olduğunu ifade etmektedir (Ek-2).

3.4. Verilerin Çözümlenmesi Ve Yorumlanması

Okul öncesi öğretmen adaylarının genel bilgi formundaki değişkenler ve öğretmen adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona(Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiş ve 0.05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Ayrıca istatistiki analizlerde çarpıklık ve basıklık değerleri +/- 1.96 arasında ise parametrik testler, bu aralığın dışında ise nonparametrik testler kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formundan sağlanan veriler frekans ve yüzdelik dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyet, yaş, devam ettikleri sınıf, mezun olunan lise türü, akrabaları ya da yakın çevresi içinde özel gereksinimli birey olup olmadığı, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi olup olmadığı, özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi olduysa hangi dönemde olduğu, eğitim hayatında özel eğitim veya kaynaştırmaya yönelik eğitim alıp almadığı, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili alınan eğitimin türü, okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmadığı, öğretmenlik uygulamasına katıldıysa uygulama yaptığı kurumda kaynaştırma öğrencilerinin olup olmadığı, uygulama yapılan kurumda özel gereksinimli çocukla ne kadar süre ile deneyimi olduğu, öğretmenlik uygulamasına katıldığı okul öncesi sınıfın öğrenci mevcuduna göre grup sayısı iki ise t-testi ve mann-whitney u testi, üç veya daha fazla grup bulunuyorsa bunların karşılaştırılmasında kruskal wallis analizi ve tek yönlü varyans(ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen kaynaştırma puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark belirlendiğinde bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu saptamak için en küçük anlamlı farklılığı tespit edebilen LSD(Least Significant Difference) testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, katılımcıların(öğretmen adayları) kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için; "Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeğinden" aldıkları tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklı olup olmadığının anlaşılması gayesiyle betimsel olarak düzenlenmiş bir çalışmadır.

Bu bölümde araştırma verilerine uygulanan istatistiki analizler ile elde edilen bulgular, araştırmada cevap aranan problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının genel bilgi formunda yer alan demografik özellikleri ile diğer bazı değişkenlere göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.1. - Tablo 4.6. aralığında sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının *"Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeğinden*" aldıkları ortalama kaynaştırma puanları ile birlikte ortalama kaynaştırma puanları arasında farklılıkları tespit edebilmek için uygulanan t-testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve tek yönlü varyans analizi ile elde edilen sonuçlar: Tablo 4.7. - Tablo 4.21. aralığında sunulmuştur.

Varyans analizi sonucunda oluşan farklılık anlamlı olarak tespit edildiğinde, farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirleyebilmek için yapılan LSD testi (Least Significant Difference Test) sonucuna da bulgular içinde yer verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve lise türlerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.1'de sunulmuştur:

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyi, Öğrenim Türü ve Lise Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	198	75,8
	Erkek	63	24,2
	Toplam	**261**	**100**
Yaş	18-19 yaş	58	22,6
	20-21 yaş	80	30,6
	22-23 yaş	97	37,2
	24-25 yaş	13	5,0
	26 yaş ve üstü	12	4,6
	Toplam	**261**	**100**
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	68	26,1
	2.Sınıf	62	23,7
	3.Sınıf	72	27,6
	4.Sınıf	59	22,6
	Toplam	**261**	**100**
Öğretim Türü	1.Öğretim	132	50,57
	2.Öğretim	129	49,43
	Toplam	**261**	**100**
Lise Türü	Lise	49	18,8
	Kız Meslek Lisesi	41	15,7
	Anadolu Lisesi	107	41,0
	Öğretmen Lisesi	64	24,5
	Toplam	**261**	**100**

$p<0.05$

Tablo 4.1. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının %75.8'nin kadın %24.2'si ise erkek olarak saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının,%37.2'si 22-23 yaş grubunda, %30.6'sı 20-21 yaş grubunda, %22.6'sı 18-19 yaş grubunda, %5,0'i 24-25 yaş grubunda %4.6'sının ise 26 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş gruplarının 20-21 ve 22-23 arasında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının mevcut öğrenim düzeyine bakıldığında; %27,6'sı 3. sınıf, %26,1'i 1. sınıf, %23,7'si 2. sınıf, %22,6'sı 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının mevcut öğrenim türüne bakıldığında; %50,57'si 1. öğretim, %49,43'ü 2. öğretim de eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre dağılımlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmen adaylarının %41'nin anadolu lisesi, %24,5'nin ise öğretmen lisesi mezunu, %18,8'nin lise mezunu, %15,7'sinin kız meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Süper lise mezunu okul öncesi öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının ailede özel gereksinimli birey bulunma, özel gereksinimli birey tanıdığı ya da yakını bulunma ve eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ilgili deneyimlerinin bulunma durumuna göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.2'de sunulmuştur:

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailede, Akrabalarında ya da Yakın Çevresi İçerisinde Özel Gereksinimli Birey Bulunma ve Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Bireyle İlgili Deneyimlerinin Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Ailede özel gereksinimli bireyin bulunup bulunmaması	Evet	8	3,1
	Hayır	253	96,9
	Toplam	**261**	**100**
Akraba ya da yakın çevre içerisinde özel gereksinimli bireyin bulunup bulunmaması	Evet	81	31
	Hayır	180	69
	Toplam	**261**	**100**
Eğitim hayatınız boyunca özel gereksinimli bireyle ilgili deneyimin olup olmaması	Evet	105	40,2
	Hayır	156	59,8
	Toplam	**261**	**100**

$p<0.05$

Tablo 4.2. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının ailesinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına göre dağılımlarına bakıldığında; %96,9'unun ailesinde özel gereksinimli birey bulunmadığı ,%3,1'nin ailesinde özel gereksinimli birey bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli birey tanıdığı ya da yakını bulunup bulunmamasına göre dağılımlarına bakıldığında; %69,0'nın özel gereksinimli birey tanıdığı ya da yakını bulunmadığı, %31,0'nın özel gereksinimli birey tanıdığı ya da yakını bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ilgili deneyiminin bulunup bulunmamasına göre dağılımlarına bakıldığında; %59,8'nin eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey

ilgili deneyiminin bulunmadığı, %40,2'sinin eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ilgili deneyiminin bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarından, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle ilgili deneyimi olanların bu deneyimlerinin hangi dönemde olduğuna yönelik frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.3'te sunulmuştur:

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarından Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Bireyle İlgili Deneyimi Olanların Bu Deneyimlerinin Hangi Dönemde Olduğuna Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Özel Gereksinimli Bireyle Deneyiminiz Olduysa Hangi Dönemde Oldu	Okulöncesi	23	21,9
	İlköğretim	11	10,5
	Ortaöğretim	25	23,8
	Yükseköğretim	46	43,8
	Toplam	**105**	**100**

$p<0.05$

Tablo 4.3. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle ilgili deneyimin hangi dönemde olduğuna yönelik dağılımlarına bakıldığında; %43,8'nin yükseköğrenimde, %23,8'nin ortaöğretimde, %21,9'nun okul öncesinde, %10,5'nin ise ilköğretimde deneyiminin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitime yönelik eğitim alma, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma ve okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik uygulamasına katılma durumlarına frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.4'te sunulmuştur:

Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitim Ve Kaynaştırmaya Yönelik Eğitim Alma, Öğretmenlik Uygulamasına Katılma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Özel eğitimle ilgili eğitim alıp almama	Evet	132	50,6
	Hayır	129	49,4
	Toplam	**261**	**100**
Kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama	Evet	97	37,2
	Hayır	164	62,8
	Toplam	**261**	**100**
Öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmama	Evet	59	22,6
	Hayır	202	77,4
	Toplam	**261**	**100**

$p<0.05$

Tablo 4.4. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitime yönelik eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; %50,6'sı özel eğitimle ilgili eğitim aldığı, %49,4'nün özel eğitimle ilgili eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik eğitim alma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; %62,8'nin kaynaştırma ile ilgili eğitim almadığı, %37,2'sinin kaynaştırma ile ilgili eğitim aldığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katılma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; %77,4'nün öğretmenlik uygulamasına katılmadığı, %22,6'sının öğretmenlik uygulamasına katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katıldıkları okul öncesi sınıfın mevcuduna, öğretmenlik uygulaması yapılan sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumu ve kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürelerine göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.5'te sunulmuştur:

Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Katıldıkları Sınıfın Mevcuduna, Uygulama Yapılan Sınıfta Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunma Durumuna ve Kaynaştırma Öğrencileriyle Deneyim Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Öğretmenlik uygulamasına katıldığınız okul öncesi sınıfın mevcudu	10-15 kişilik	8	13,6
	16-20 kişilik	34	57,6
	26-30 kişilik	17	28,8
	Toplam	**59**	**100**
Uygulama yaptığınız kurumda kaynaştırma öğrencilerinin bulunup bulunmaması	Evet	32	54,2
	Hayır	27	45,8
	Toplam	**59**	**100**
Kaynaştırma öğrencileri ile ilgili deneyim süresi	1-3 ay	17	53,1
	4-6 ay	13	40,6
	9-12 ay	2	6,3
	Toplam	**59**	**100**

$p<0.05$

Tablo 4.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları okul öncesi sınıfın mevcudunun kaç kişiden oluştuğuna yönelik dağılımlarına bakıldığında; %57,6'sı öğrenci mevcudu 16-20 arası olan sınıfta, %28,8' nin öğrenci mevcudu 26-30 arası olan

sınıfta, %13,6'sı öğrenci mevcudu 10-15 arası olan sınıfta öğretmenlik uygulamasına katıldıkları görülmüştür. 30 ve fazlası mevcudu bulunan sınıfta ise öğretmenlik uygulamasına katılan okul öncesi öğretmen adayının bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik uygulamasına katıldığı dönemde kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında %54,2'sinin öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumda kaynaştırma öğrencisi bulunduğu, %45,8'nin ise öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumda kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında; %53,1'nin 1-3 ay, %40,6'sının 4-6 ay, %6,3'nün 9-12 ay kaynaştırma öğrencileri ile deneyimlerinin olduğu görülmektedir. 7-9 ay ve 13 ay ve üzeri ise deneyimi olan okul öncesi öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının entegrasyona (kaynaştırmaya) karşı tutum ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlara ait sonuçlar tablo 4.6'da sunulmuştur:

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeğine" İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Yüksek ve En Düşük Puanlar

	N	Küçük	Büyük	Ortalama	Standart Sapma
Kaynaştırma Puanı	261	41	123	79.90	11.757

Tablo 4.6. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinden en az 41 puan aldıkları, en yüksek ise 123 puan aldıkları görülmektedir. Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinde ortalama puan 79,90 olup standart sapması 11,757 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.7'de sunulmuştur:

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Erkek	63	132	8316	6174	0.90
	Kız	198	130.68	25875		

$p<0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyete göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 6174; *P>0.05).

Tutumların oluşmasında cinsiyetten ziyade bireyin özellikle ilk yaşlardaki deneyimleri, daha önceden edindiği ön yargıları, inançları ve yaşadığı kültürün değerleri, yaşadığı toplum içindeki konumu, benlik algısı ve eğitimin etkisi söz konusudur (Akpınar, 2006). Bu bilgi okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermeme nedenini açıkça ortaya koymaktadır.

Cinsiyet ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

Literatür çalışmalarının bazıları incelendiğinde; kaynaştırmaya yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri ve tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Özkuloğlu, 2015; Fırat, 2014; Şahbaz ve Kalay, 2010).

Cinsiyet ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır.

Erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin daha yüksek olduğu çalışmalar (Aker, 2014; Dolapcı, 2013; Camadan, 2012; Chopra,

2008; El-Ashry, 2009) bulunmakla birlikte bazı çalışmalarda ise kız öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kuzu, 2011; Güven ve Çelik, 2011).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.8'de sunulmuştur:

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Kaynaştırma Puanlarının Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi ve Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Yaş	18-19	59	83.49	11.068	4-256	3.638	0.007*	1>3 1>5 2>3
	20-21	80	81.16	10.213				
	22-23	97	77.24	12.763				
	24-25	13	80.62	9.197				
	26 ve üstü	12	74.50	13.501				
	Toplam	261	79.90	11.757				

$p<0.05$

Tablo 4.8 incelendiğinde; araştırmaya katılımı sağlanan okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanların bulundukları yaşa göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(4-256)}= 3,638$; *$p< 0.05$).

Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına bakıldığında; Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeğinden alınan puanların 18-19 yaş aralığında en yüksek olduğu **($\bar{X}$** =83,49) bu yaş aralığındaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, 22-23 yaş **($\bar{X}$**=77,24) ile 26 ve üzeri yaşlardaki **($\bar{X}$**=74,50) öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu, 20-21 yaş**($\bar{X}$**=81,16) grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının 22-23 **($\bar{X}$**=77,24) yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu bulunmuştur. Böylelikle okul öncesi öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde değiştiği sonucuna ulaşılabilir. Yaşları büyük olan öğretmen adayları için ilerleyen sınıflarda öğretmenlik mesleği ile ilgili

uygulamalara katılıyor olmaları, farklı alanlarda sorumluluklarının artıyor olması(ödevler, staj, KPSS sınavı, dershaneye devam etme, iş kaygısı vb.), öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma ile ilgili olumsuz örneklerle karşılaşma ihtimalleri kaynaştırmaya yönelik tutumları olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Literatürde yaş grupları ile tutumlar arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar eldeki bulgular ile uyuşmaktadır.

Ertunç (2008) *"Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi"* konulu araştırmasında; yaşları genç olan öğretmenlerin öğrenmeye ve yeniliklere daha açık oldukları ayrıca kaynaştırma eğitimine ileri yaştaki öğretmenlere göre daha olumlu yaklaştıkları saptanmıştır.

Özdemir (2010)' de benzer olarak araştırmaya katılımı sağlanan okul öncesi öğretmenlerden genç yaşta olanların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Literatürde yaş grupları ile tutumlar arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar eldeki bulgular ile uyuşmamaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşlarının arttıkça kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Karacaoğlu, 2008; Ünal, 2010; Aker, 2014; Dolapçı, 2013; Özkuloğlu, 2015).

Alan yazınında yaş ile öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Fırat, 2014; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2002).

Yaş ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Bilen, 2007; Ekşi, 2010).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.9'da sunulmuştur:

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Kaynaştırma Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	68	153.71	10.50	3	0.01*	1 > 4
	2. Sınıf	62	132.19				
	3. Sınf	72	124.03				
	4. Sınıf	59	112.08				

$p<0.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının 4 farklı mevcut öğrenim düzeylerine göre kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak **[** $X^2(3)=10.50$; $*p<0.05$] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Farklılığın hangi öğrenim düzeyleri arasında meydana geldiğine bakıldığında;

1. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

4. Sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler konusunda sahip oldukları bilgi ve deneyimin, 1. sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha ileri düzeyde olduğu düşünülürse, ortaya çıkan sonuç oldukça şaşırtıcı görünmektedir. Ancak 4. sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler/çocuklarla olan deneyimlerinde öğretmenlik rolünü üstlenmek zorunda kalmaları ve sorumluluk üstlenmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemiş olabilir.

Mevcut öğrenim düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasında ki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

Kuzu (2011) gerçekleştirdiği araştırmasında; "Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve öz duyarlık düzeylerini karşılaştırmıştır". Sınıf değişkenine göre 4. sınıfların 5. sınıflara göre anlamlı bir tutum farklılığı gösterdiği görülmüştür. Araştırmacı 5. sınıfların mesleki yeterlilik ve bilgi birikimi bağlamında 4. sınıflara göre daha ileri düzeyde olması gerektiği varsayılırsa bu sonucun oldukça şaşırtıcı olduğunu belirtmiştir.

Güven ve Çelik (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarında; "müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerini" incelemişlerdir. 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin en olumlu olduğu; 3. Sınıfların ise kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu saptamışlardır.

Şahbaz ve Kalay (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada; öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşleri her ne kadar öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermese de, 2. Sınıfların en olumlu görüşlere sahip olduğu, 4. Sınıfların ise en olumsuz görüşlere sahip olduğu saptanmıştır.

Mevcut öğrenim düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda, eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır.

Aker'in (2014), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını incelediği çalışmanın sonuçlarına göre, 4. sınıftaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarının daha olumsuz olduğunu saptanmıştır.

Dalğar (2011) Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerini öğrenim gördükleri sınıflara göre incelediği araştırmasında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik görüşleri arasında ki farklılığın anlamlı olmadığı

belirlemiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.10'da sunulmuştur:

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kaynaştırma Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Lise Türü	Lise	49	119.48	9.07	3	0.03*	4 > 1
	Kız Meslek Lisesi	41	112.95				
	Anadolu Lisesi	107	129.89				
	Öğretmen Lisesi	64	153.23				

$p<0.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak [$X^2(3)=9.07$; $*p<0.05$] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Farklılığın hangi lise türleri arasında meydana geldiğine bakıldığında;

Öğretmen lisesi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının lise mezunu öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunun bu şekilde ortaya çıkmasında liselerdeki müfredat içerikleri neden olmuş olabilir. Öğretmen liseleri öğretmen yetiştirme amacıyla kurulmuş liselerdir. Öğrenciler buradan mezun olduklarında daha çok eğitim

fakültelerine gitmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca bu liselerdeki öğretim programlarında çocuk gelişimi(pedagoji) ile ilgili dersler de bulunmaktadır. Lise süresince alınan bu dersler öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemiş olabilir.

Mezun olunan lise türü değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasında ki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

Şahbaz, ve Kalay, (2010) Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesini içeren araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mezun oldukları liselere göre istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermese de mezun olunan lise türlerine göre öğretmen lisesi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olması bakımından benzerlik göstermesi dikkat çekicidir.

Mezun olunan lise türü değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasında ki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır.

Kayhan, Şengül, ve Akmeşe (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları mezun oldukları lise türü (Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi) ve okudukları bölüm, aile ve/veya çevrelerinde engelli birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dalğar (2011) Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması içeren çalışmasında, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mezun oldukları liselere göre incelendiğinde kız meslek lisesi mezunu

öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğretmen lisesi, anadolu lisesi, lise mezunu öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı kız meslek lisesi'nden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olmasının, kız meslek liselerinde özel gereksinimli çocuklar ile ilgili okutulan derslerden ve öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılarak uygulama yapmalarından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı elde ettiği bulguların, kız meslek lisesi'nden mezun olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirten (Artan ve Balat-Uyanık, 2003) araştırma sonucuyla ve (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Gözün ve Yıkmış, 2004; Mağden ve Avcı, 1997; Proctor ve Niemeyer, 2001; Reber, Marashak ve Glor-Scheib, 1995) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.11'de sunulmuştur:

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akrabalarında ya da Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akrabalarında Ya Da Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Bulunup Bulunmaması	Evet	81	147.30	11931.50	5969.500	0.02*
	Hayır	180	123.66	22259.50		

$p<0.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir (U=5969.500; *p<0.05).

Bu sonuca göre; akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmayan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olması özel gereksinimli bireyler ile ilgili daha uzun süreli deneyimleri ve bu süreçteki kabulleri ve hazır bulunuşlulukları ile açıklanabilir. Aynı zamanda konuyla ilgili dersler ya da farklı kaynaklardan(yazılı görsel medyalar kampanyalar kamu spotları vb.) erişilebilen bilgiler, Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda var olan ön bilgilerini arttırmış kaynaştırmaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunması ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında ki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara ulaşılmıştır.

Özdemir (2010) Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, özel gereksinimli çocukla yakınlığı bulunan ve yakınlığı bulunmayan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Kayhan Şengül ve Akmeşe (2012) de çalışmalarında, sınıf öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Kuzu (2011) Üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının özel gereksinimli bireyle yakınlık derecesine

bağlı olarak değişiklik göstermediğini bulmuştur.

Alver, Bozgeyikli, Işıklar (2011) yaptıkları çalışmada, yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunan rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin daha olumsuz olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi bulunma durumuna göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.12'de sunulmuştur:

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Birey ile İlgili Deneyimi Olup Olmamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Birey ile Deneyiminin Olup Olmaması	Evet	105	145.45	15272.50	6672.500	0.011*
	Hayır	156	121.27	18918.50		

$p<0.05$

Tablo 4.12 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimi bulunma durumuna göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir($U=6672.500$; $*P<0.05$).

Bu sonuca göre; eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile deneyimi bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca deneyimi bulunmayan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim hayatının bir döneminde özel gereksinimli bireyle yaşantısı olan okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olarak gözleniyor olmasında; özel gereksinimli çocuklar konusunda iç görü kazanmaları, farklı özellikteki bireylere saygı duymanın öğrenilmesi, kendilerini başkalarının yerine koyabilme ve onları

anlama yeteneklerinin gelişmesi etkilemiş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile deneyiminin olup olmaması ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşan sonuçlara ulaşılmıştır.

Kuzu (2011) Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile birlikte öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırdığı araştırmasında, özel gereksinimli birey gözlemi yapan katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Berk, Gülveren ve Başer (2009) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarını "karşılaşma, gözlemleme ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili deneyimler yaşama" gibi faktörlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; özel gereksinimli çocuklarla ilgili yaşantısı bulunan katılımcıların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının özel gereksinimli çocukla karşılaşanlardan ve onları gözlemleyenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyiminin hangi dönemde olduğuna göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.13'de sunulmuştur:

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Birey İle İlgili Deneyiminin Hangi Dönemde Olduğuna Göre Kaynaştırma Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Eğitim Hayatı Boyunca Özel Gereksinimli Birey İle İlgili Deneyim Hangi Dönemde Olmuştur?	Okulöncesi	23	56.09	2.18	3	0.53
	İlköğretim	11	63.64			
	Ortaöğretim	25	51.58			
	Yükseköğretim	46	49.68			

$p<0.05$

Tablo 4.13 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle deneyimlerinin hangi dönemde olduğuna göre kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak [$X^2(3)=2.18$; *$p>0.05$] anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim hayatında özel gereksinimli bireylerle deneyimler isteğe bağlı değildir. Kaynaştırma uygulamaları planlı bir şekilde organize ortamlarda gerçekleştirilebilir. Okul öncesi ve ilköğretimde sınıfta özel gereksinimli çocukla etkileşimde oyun ve arkadaşlık öncelikli olduğundan olumlu olumsuz tutum gelişmeyebilir ya da özel gereksinimli bireylerin orta ve yüksek öğretime kadar ulaşması nispeten daha az olup, ulaşabilenler ya çok hafif düzeyde yetersizliği olanlar ya da zihinsel problemi olmayan farklı engel grubundakiler olabilir bu da tutumları etkilememiş olabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ile ilgili eğitim alıp almamalarına göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.14'te sunulmuştur:

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Özel Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almama	Evet	132	111.97	14780.00	6002	0.00*
	Hayır	129	150.47	19411.00		

$p<0.05$

Tablo 4.14 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitime yönelik eğitim alıp almamalarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=6002; *P<0.05).

Bu sonuca göre; özel eğitim dersi almayanların, özel eğitim dersi almış olanlara göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Oldukça şaşırtıcı olan bu sonuç araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişmesinde sadece teorik bilginin yeterli olmadığı, özel gereksinimli bireylerle yaşanılan deneyimlerin, öngörülerin inançların ve içinde yaşanılan kültürel değerlerin de önemli olduğunu göstermektedir.

Özel eğitimle ilgili eğitim alma ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda, eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği çeşitli çalışmalarda, öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili eğitim almalarının kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Aker, 2014; Şengül ve Altıntaş, 2014; Sarı ve Bozgeyikli, 2008; Özkuloğlu, 2015).

Ayrıca bazı çalışmaların bulgularında üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından özel eğitim dersi almış olanların bu dersi almamış olanlara

göre kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin anlamlı olarak olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir (Chopra, 2008; Lancaster ve Bain, 2010; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Dolapci, 2013; Kuzu, 2011; Güven ve Çelik, 2011; Dalğar, 2011; Gözün ve Yıkmış, 2004; Berk ve Ark., 2009; Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Maden ve Avcı, 1999).

Benzer şekilde öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda da özel eğitim ile ilgili eğitim alan katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu doğrultuda geliştiği tespit edilmiştir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Özdemir, 2010; Temel, 2000).

Ekşi (2010) ve Karacaoğlu (2008) araştırma bulgularında, öğretmenlerin özel eğitim dersi almış olmaları, kaynaştırmaya yönelik yeterliliklerinde farklılık oluşturmamıştır. Şahbaz ve Kalay (2010) araştırmaya katılımı sağlanan öğretmen adayları arasında özel eğitime yönelik ders alanların kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.15'te sunulmuştur:

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimle İlgili Aldıkları Eğitimin Türüne Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Özel Eğitimle İlgili Alınan Eğitimin Türü	Lisans	106	63.68	6750.00	6750	0.39
	Lisans Dışı	23	71.09	1635.00		

$p<0.05$

Tablo 4.15 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırmaya yönelik

tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=6750; *P>0.05).

Tutumların oluşmasında cinsiyetten ziyade bireyin özellikle ilk yaşlardaki deneyimleri, daha önceden edindiği ön yargıları, inançları ve yaşadığı kültürün değerleri, yaşadığı toplum içindeki konumu, benlik algısı ve eğitimin etkisi söz konusudur (Akpınar, 2006).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik eğitim alma durumuna göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.16'da sunulmuştur:

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alıp Almamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alıp Almama	Evet	97	128.73	12487.00	7734	0.71
	Hayır	164	132.34	21704.00		

p<0.05

Tablo 4.16 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, kaynaştırmaya yönelik eğitim alıp almamalarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=7734; *p>0.05).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%62,8'nin) henüz kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almamış olmaları ya da kaynaştırma uygulamalarına ait bilgi ve deneyimlerinin olmaması kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi tutumların oluşmasında ya da değiştirilmesinde birden fazla faktör etkilidir (Akpınar 2006). Sadece eğitim almak ya da sadece deneyim yaşamak tutum üzerinde etkili değildir.

Kaynaştırmayla ilgili eğitim alma ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyum sağlayan sonuçlara rastlanmaktadır.

Şahbaz ve Kalay (2010)'ın araştırmalarına katılan öğretmen adayları arasında kaynaştırmaya yönelik ders almış olanların kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde bir farklılık bulamamışlardır.

Karacaoğlu (2008) ve Ekşi (2010)'nin araştırmalarına katılan öğretmenlerin arasında kaynaştırma veya özel eğitim yönelik dersi almış olanların kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı farklılık bulamamışlardır.

Kaynaştırmayla ilgili eğitim alma ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır.

Aker (2014) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını incelediği araştırmasında, lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders almış öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, bu konuda eğitim almamış ya da özel kurslarla eğitim almış öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca lisans döneminde kaynaştırma eğitimi almış olmanın "Yapılması Gerekenler, Mesleki Hazır Bulunuşluk, Destek Olma ve Çaba Gösterme" alt boyutlarında öğretmen adaylarına katkı sağladığı da bulunmuştur.

Kaynaştırma ile ilgili eğitim almış öğretmen adaylarının daha olumlu görüş ve tutumlara sahip olduklarını belirten çalışmalara ulaşılmıştır. (Özkuloğlu, 2015; Kayılı, Koçyiğit, Doğru ve Çiftci, 2010; Chopra, 2008; Lancaster ve Bain, 2010; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005; Dolapci, 2013; Güven ve Çelik, 2011; Dalğar, 2011; Gözün ve Yıkmış, 2004; Kuzu, 2011; Berk ve Ark., 2009; Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Özdemir, 2010; Maden ve Avcı, 1999).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.17'de sunulmuştur:

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma İle İlgili Aldıkları Eğitimin Türüne Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Kaynaştırma İle İlgili Alınan Eğitimin Türü	Lisans	92	48.90	4498.50	220.500	0.8
	Lisans Dışı	5	50.90	254.50		

p<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, kaynaştırma ilgili aldıkları eğitimin türüne göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=220.500; *P>0.05).

Daha önce de belirtildiği gibi tutumların oluşmasında ya da değiştirilmesinde birden fazla faktör etkilidir (Akpınar 2006). Sadece eğitim almak ya da sadece deneyim yaşamak tutum üzerinde etkili değildir. Ayrıca lisans öğrenimi içerisinde ya da dışında alınan eğitimin teorik içerikte olması kaynaştırmaya yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmamasına göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.18'de sunulmuştur:

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Katılıp Katılmamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmenlik Uygulamasına Katılıp Katılmama	Evet	59	112.08	6612.50	4842.500	0.03*
	Hayır	202	136.53	27578.50		

p<0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katılıp katılmamalarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=4842.500; *P<0.05).

Bu sonuca göre; öğretmenlik uygulamasına katılmayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlik uygulamasına katılmayan grubun 1.2.3. sınıflardan oluşması, bu gruptaki öğretmen adaylarının çocuklara yönelik uygulama sorumluluklarının olmaması, yani çocuklarla ve özel gereksinimli çocuklarla eğitici olarak olumsuz deneyim yaşamamaları kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumsuz etki bırakmamış olabilir. Öte yandan öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarının lisans eğitimi ile edindikleri bilgileri tecrübe edecekleri bir ortamdır. Bu uygulamaya katılacak birçok öğretmen adayı çocuklarla ilk kez karşılaşmakta ve öğretmen olarak alacakları sorumluluktan dolayı kaygı duymaktadırlar. Program hazırlama, etkinlik düzenleme ve uygulama, sınıf yönetimi konusundaki deneyimsizliklere bir de özel gereksinimli çocuklarla çalışma sorumluluğu eklendiğinde kaynaştırmaya yönelik tutumları, öğretmenlik uygulamasına katılmayanlara göre olumsuzlaşmış olabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.19'da sunulmuştur:

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Katıldıkları Kurumlarda Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmamasına Göre Kaynaştırma Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Uygulama Yapılan Kurumda Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmaması	Evet	32	33.39	1068.50	323.500	0.10*
	Hayır	27	25.98	701.50		

p<0.05

Tablo 4.19 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumda kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=323.500; *P<0.05).

Bu sonuca göre; öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, uygulama yaptıkları kurumda kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri kaynaştırma uygulamasına aday olan özel gereksinimli çocukların gidecekleri okullarda mümkün olduğunca okul idaresine ve ilgili öğretmenlere destek vermeye çalışmaktadır. Ancak bu destek yeterli personel eğitsel hizmetler ve uygulamalar sunuldukça ve süreklilik arzettikçe etkili olabilmektedir. Ayrıca Kaynaştırma uygulamalarına katılmaya gönüllü okul, idareci ve öğretmenler olduğunda kaynaştırma başarıya ulaşmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının, uygulama yaptıkları kurumların kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarında kazandıkları bilgi ve deneyim, mesleki yeterlilikleri ve tutumları üzerinde olumlu yönde etkileri olabilir. Ana sınıfındaki uygulama öğretmeninin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki bilgisi ve olumlu tutumları ise okul öncesi öğretmen adayına uygun model olmuş olabilir. Destek eğitim

hizmetlerinin yeterli düzeyde sunulduğu kurumlarda, hafif düzeyde özel gereksinimi bulunan ve öğrenim gördüğü sınıfla uyum sağlamış özel gereksinimli öğrencilerin varlığı okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Öğretmenlik uygulamasına katılma ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşan sonuçlara rastlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutum ve görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçlarına bakıldığında; staj uygulamalarında kaynaştırma sınıfında bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Aker, 2014; Öztürk, Ballıoğlu, Şen, 2014; Tripp ve Rizzo, 2006).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve tutumlarının incelendiği araştırmalarda, kaynaştırma tecrübesi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Özdemir, 2010; Temel, 2000; Akman ve Okyay, 2009; Combs, Elliott ve Whipple, 2010).

Öğretmenlik uygulamasına katılma ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır.

Literatürde uygulama yapılan sınıflarda deneyim kazanan öğretmen adaylarının bulundukları sınıfta özel gereksinimli öğrencinin olup/olmaması tutumlarını faklılaştırmamaktadır (Fırat, 2014; Avramidis ve Norwich, 2002; Leyser, Kapperman ve Keller, 1994; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2011).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürelerine göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.20'de sunulmuştur:

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Katıldıkları Kurumlarda Kaynaştırma Öğrencileriyle Deneyim Sürelerine Göre Kaynaştırma Puanlarının t-Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kaynaştırma Öğrencileri İle Deneyim Süresi	1-3 Ay	17	72.76	15.389	30	-3.023	0.005*
	4 Ay ve Üstü	15	90.20	17.243			

p<0.05

Tablo 4.20 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumdaki kaynaştırma öğrencileriyle ilgili deneyim sürelerine göre, tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(57)}$= -3.023; *p<0.05).

Tutumların oluşmasında ve şekillenmesinde bilgi, deneyim, ön yargı, inanç, toplumsal değerler, benlik algısı vb. faktörler önemlidir. Öncelikle deneyim ve gözlem ile özel gereksinimli çocukların özellikleri ve eğitim ihtiyaçları daha iyi anlaşılmakta çocuk ve öğretmen adayı arasında aşinalık ve alışkanlık oluşmaktadır. Uygulamalar sırasında öğretmen adayı yaptığı etkinliklerde maharet kazanmakta ve daha etkili ve verimli uygulamalar yapmaktadır. Bu da öğretmen adayının öz güvenini ve benlik algısını olumlu yönde desteklemiş olabilir. Ayrıca bizim toplumumuzda zayıf, hasta, düşkün, özel gereksinimli bireylere yönelik daha korumaya yönelik tutumlar söz konusudur. Süre olarak bir eğitim öğretim yılı da tutumların olumlu yönde değişmesine katkı sağlamış olabilir.

Kaynaştırma öğrencileri ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda eldeki bulgular ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algılarını araştıran çalışmadan elde edilen bulgulara göre, özel eğitime yönelik mesleki tecrübeleri bulunan öğretmenlerin öz yeterlikleri

olumlu yönde etkilemekte, staja katılım sürelerinin yanı sıra deneyim süreside arttıkça da parelel olarak öz yeterliliklerinin de arttığı belirtilmiştir. (Yüksel ve diğ., 2012). Artış gösteren öz yeterlilik algısının kaynaştırmaya yönelik tutumları da olumlu yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulacak olursa, kaynaştırma öğrencileriyle deneyim sürenin tutumlara olumlu yönde etki edebileceği söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda ki okul öncesi sınıfın mevcuduna göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri tablo 4.21'de sunulmuştur:

Tablo 4.21. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Katıldıkları Kurumlarda ki Okul Öncesi Sınıfın Mevcuduna Göre Kaynaştırma Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Analizi ve Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Öğretmenlik Uygulamasındaki Sınıf Mevcudu	10-15	4	4.50	9.66	2	0.01*	2 > 1
	16-20	19	20.00				
	26-30	9	14.44				

$p<0.05$

Tablo 4.21 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına katıldıkları sınıfın mevcuduna göre kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak [$X^2(2)=9.66$; $*p<0.05$] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudu kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir.

Bu sonuca göre; öğrenci mevcudu 16-20 olan sınıflarda uygulama yapan okul öncesi öğretmen adaylarının, öğrenci mevcudu 10-15 olan sınıflarda uygulama yapan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu şaşırtıcı bulgu kaynaştırma uygulamaları ile ilgili düzenlemelerde önerilen 10-14 kişilik sınıf mevcudundan

fazladır(MEGEP 2007).

Aslında sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenler için sınıf mevcudunun az olması sınıfa hakim olmak etkinliklerin kolay uygulanması, sınıf düzeninin sağlanması, öğrencilerle daha etkili iletişim kurmak açısından avantaj sağlamaktadır. Bu açıdan 16-20 kişilik sınıflar dezavantajlı gibi görünse de öğretmen sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullandığında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, birbirlerine model olmaları, işbirliği içinde çalışabilmeleri, paylaşımcı olmaları, motivasyonları, çocukların birbirlerini tolere edebilmeleri bakımından daha etkili ve verimli olabilir. Özel gereksinimli çocuk için bu çocuk grubu kendinden da iyi ve ileri davranış modellerini görebildiği bir fırsat olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen/öğretmen adayı dikkatini sadece özel gereksinimli çocuğa ve özelliklerine değil diğer çocuklara da yönlendirebilecektir. Yani özel gereksinimli çocuğun yetersizliğine ve davranış özelliklerine odaklanmayacaktır. Bu da öğretmen adayları için kaynaştırma uygulamalarının faydalı ve etkili olduğuna dair olumlu düşünce ve tutum geliştirmelerine yol açmış olabilir.

Literatürde okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları kurumdaki okul öncesi sınıfın öğrenci mevcuduna göre kaynaştırma puanları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya rastlanılmamış olup yapılan araştırmaların tamamının yetkili öğretmenlerin görüş ve tutumlarının incelenmesine yönelik olduğu görülmüştür.

İzci (2005) Araştırma bulgularına göre; kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda öğrenci sayısının standartlara uygun olmaması halinde uygulamadan beklenen performansın sağlanamayacağını belirtmiştir. Mevcudu az olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin mevcudu fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre, kaynaştırma eğitimine yönelik kabul edici olmalarının yanı sıra tutumlarının daha olumlu olduğunu saptamışlardır. (Mandell ve Strain, 1991: akt: Batu, 2000).

Fulk ve Hirth (1994)'ün yaptıkları araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerinin çoğunluğunu zorladığı kabul edilmiştir. Öğretmenlerin %50'si kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum sergilerken % 37'si ise olumsuz

tutum sergilemiştir. Öğretmenler, sınıfların daha az öğrenci sayısına sahip olması, normal öğretmenlerle özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinin daha fazla olması, özel gereksinimli öğrenciler için yapılan testler ve düzenlemelerin değiştirilmesi gibi hizmetlerin olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Kaynaştırma uygulaması ile ilgili tutumlarının incelendiği araştırmalar göz önüne alındığında, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin, okul öncesi öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının, branş öğretmenleri ve branş öğretmeni adaylarının ve okul yöneticilerinin görüşlerinin ve tutumlarının incelendiği tespit edilmiştir. Kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli faktör öğretmen görüşleri ve tutumlarıdır. Bu nedenle üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi ve bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçların, lisans eğitiminden sonra daha başarılı bir kaynaştırma eğitimi sağlanabilmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarının %30,6 ile 20-21 yaş aralığı ve %37,2 ile 22-23 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Mezun oldukları lise türünün %41'le en çok anadolu lisesi olduğu ayrıca %75,8'inin ise cinsiyetinin kadın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarından ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının %3,1 oranla sınırlı sayıda oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %69 çoğunlukla özel gereksinimli yakını yada tanıdığı bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %40,2'sinin eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle ilgili deneyiminin bulunduğu, bu öğretmen adaylarının %43,8 çoğunlukla yüksek öğrenimde özel gereksinimli bireyle deneyimlerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının % 49,4'nün özel eğitim alanında eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının % 37,2'sinin kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıkları izlenmiş olup kaynaştırma alanında ki eğitimlerini %94,8 çoğunlukla lisans düzeyinde aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %22,6'sının okul öncesi öğretmenlik uygulamasına katıldıkları izlenmiş olup öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının %54,2'sinin uygulama yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %53,1'nin öğretmenlik uygulaması yaptıkları kurumlarda özel gereksinimli bireyle 1-3 ay arası deneyim sahibi oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %99,24'ü okul öncesi öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi verilmesinin gerektiğini belirtirlerken aynı çoğunlukla da kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemde faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %57'si sınıf mevcudu 16-20 arasında farklılaşan kurumlarda öğretmenlik uygulamasına katıldıklarını belirtmiş olup %54,2'si ise kurumun fiziki yapısının özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını giderebilecek yeterlilikte olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda kaynaştırmaya yönelik tutumları daha olumlu bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının;

1)Özel gereksinimli birey tanıdığı veya yakını bulunduğu,

2)Yaşlarının daha genç olduğu,

3)Eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bireyle deneyiminin bulunduğu,

4)Öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu,

5) Öğretmenlik uygulamasına katıldıkları kurumlarda uygulama sürelerinin 4 ay üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyeti, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli birey ile ilgili deneyimlerinin hangi dönemde olduğu, özel eğitimle ilgili alınan eğitimin türü, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma, kaynaştırmayla ilgili alınan eğitimin türü ile okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Bu çalışmada şaşırtıcı olarak ortaya çıkan sonuçlar ise; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarından özel eğitim almamış olanlarla, öğretmenlik uygulamasına katılmamış olanların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olarak tespit edilmesidir.

18-19 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmen adaylarının 26 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut öğrenim düzeyine göre kaynaştırma puanları incelendiğine 1. Sınıf ta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Mezun olunan lise türüne göre kaynaştırma puanları incelendiğinde öğretmen lisesi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının lise mezunu okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Özel gereksinimi bulunan çocukla 4 ay ve üzeri deneyimi bulunanların 1-3 ay arası deneyimi bulunanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenci mevcudunun 16-20 arasında değiştiği sınıflarda öğretmenlik uygulamasına katılanların, mevcudu 10-15 arasında değişen sınıflarda öğretmenlik uygulamasına katılan okul öncesi öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okul öncesi

öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi verilmesi ve okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin faydalı olacağını belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları kurumların sınıf mevcudu ve türünün (karma yaş grubu gibi) standartlara uygun hale getirilmesi koşuluyla hem uygulama yapan stajyerler hem de eğitim alan öğrencilerin üst düzeyde verim alabilmesi sağlanabilir.

Uygulama okulları öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde deneyim kazandığı önemli bir kurumlardır. Öğretmen adaylarının bu kurumlarda planlı ve programlı bir şekilde tecrübeli okul idaresi ve danışmanlar rehberliğinde kaynaştırma sınıflarında yeterli düzeyde uygulama yapabilmeleri, tutumlarının ve görüşlerinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç ve özelliklerine yönelik bilgi ve duyarlılıklarının arttırılarak tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için; Lisans eğitimi sırasında öğrencilerin toplumsal duyarlılık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini desteklemek amacıyla toplumsal bilincin uygulamalı olarak kazandırıldığı toplumsal hizmet uygulamaları dersi, özel gereksinimli bireylere yönelik etkinlik ve faaliyetlerle zenginleştirilebilir.

Kaynaştırma uygulamasının okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrencilerde istenilen başarıyı sağlayabilmesi için; lisans döneminde ki özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin içeriğinin mümkün olduğunca uygulamalı olacak şekilde düzenlemesi sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayabilecek öz duyarlık seviyelerinin yükseltilmesine ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Tespit edilen bu sonuçlar ışığında benzer konuda incelemede bulunacak araştırmacılara şunlar tavsiye edilebilir;

Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının tutumu ile kaynaştırmaya yönelik alınan eğitimin muhtevası arasında var olan ilişkinin yönü araştırılabilir.

Üniversitelerde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri(öğretmen adayı) ile okullarda görevli bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını karşılaştıran ya da kaynaştırma uygulamalarını irdeleyen araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen diğer etmenlerin tespiti için farklı ölçme araçlarıyla araştırmalar yürütülmesi, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları etkileyen psikolojik faktörleri tespit etmek adına önemli faydalar sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile beraber kaynaştırmaya yönelik yeterliliklerinin de araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abbak, B. S. (2008). "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Ana sınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Adana.

Acarlar, F. (2013). "Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri", Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu (Eds.): Okul öncesinde kaynaştırma içinde (s. 21-75). Ankara: Kök.

Akbaba, S. (2004). "Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma" Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akçamete, G. (1998). "Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı", *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss.197-204). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

Akduman, G. G. (2013). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Aker, G. (2014). "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları", *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Edirne.

Akman, B. ve Okyay, Ö. (2009). "Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması", XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, 1-3 Ekim, İzmir.

Akpınar, M. (2006). "Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarının Fizik Dersi Akademik Başarısına Etkisi",*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

Akyüz, Y. (2008). "Türk eğitim tarihi*"* (göz. gez. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Alkan, C. (1984). "Özel eğitimde genel hedefler ve ilkeler: Eğitim teknolojisi açısından bir değerlendirme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17*(1), 295-301.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). "Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 28, s. 253 -272.

Alver, B., Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *15* (1), 155-168.

Arabacı, N. ve Aksoy, A. B. (2005). "Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 29: 18–26.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). "Okul Öncesi Eğitim ve Ana sınıfı Programları", İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aral, N. ve Gürsoy F. (2009). "Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş", Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N. (2011). "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma" İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Artan, İ. ve Balat, G. (2003). "Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 11, No: 1, 65-80.

Atik, B. (1986). "Okul öncesi çağındaki normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

Avcı, N. (1999). "Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması" *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Ankara.

Avcıoğlu, H., Pınar, E. ve Öztürk, T. (2005). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi", *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*, Kök Yayıncılık, Ankara

Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). "Student Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Children With Special Educational Needs İn The Ordinary School", *Teaching and Teacher Education,* 16 (3):277-293.

Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). "Teacher's attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature", *Europan Journals of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.

Baker ve Zigmond (1995). "The Meaning and practise of inclusion for students with learning disabilities", *Themes and implications from the five case*, Journal of Special Education, 29(2), 163-180.

Balaban, M., Yılmaz, Ö. ve Yıldızbaş, F. (2009). "Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi" *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi,* Çanakkale.

Baltacı, H. (2008). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bilgisayar Tutumları ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy İn Human Agency". *American Psychologist.* 37(2):122-147.

Barrafato, A. (1998). "Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success", *Concordia Universty, Montreal, Quebec,* Canada.

Başal, H. A. (2005). "Okul Öncesi Eğitim", İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Başbakanlık, (2000). "Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları", Ankara

Başbakanlık Özürlüler İdaresi (2002). *573 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özürlülerle İlgili Mevzuat*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, Ankara.

Batu, S. (2000). "Kaynaştırma, Destek Hizmetlerİ ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri", *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4): 34-47.

Batu, E.S. (2002). "Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2* (4), 35 – 45.

Batu, S. (2003). *"*Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri", (Ed. Eripek, S.), Özel Eğitim (15-28). *Anadolu Üniversitesi Yayınları,* Eskişehir.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). "Kaynaştırma", Kök Yayıncılık, Ankara.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). "Kaynaştırma", Kök Yayıncılık, Ankara

Batu, S. ve Uysal, A. (2010). "Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme", Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss.113-130). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). "Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması" Ankara: Vize Yayıncılık.

Berk, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/2, 160-168.

Bennett, T., Deluca, D. ve Bruns, D. (1997). "Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents", *Exceptional Children,* 64 (1),115-317.

Bilen, E. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri" *Dokuz Eylül Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İzmir.

Billheimer, B. C. (2006). "Perceived Teacher Self-Efficacy İn Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood And Elementary Education Candidates. Master's Thesis", *The Faculty Of The Department Of Human Development And Learning East Tennessee State University.*

Binbaşıoğlu, C. (1995). "Eğitim Psikolojisi". Gül Yayınları. Ankara.

Bozarslan Malkoç, B. (2010). "Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğiticilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). "Özel anaokullarında çalışan eğiticilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (2), 86-108.

Bozdoğan, E. A. ve Yalçın, Y. (2005). "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları" *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 241-247.

Camadan, F. (2012). "Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve Bep Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 11(39):128-138.

Campbell, N. J., Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003). "Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion", *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

Cavkaytar, A. (2000). "Zihin engellilerin eğitim amaçları", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115-121.

Cavkaytar, A. (2011). "Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim" Diken, İ., H. (Ed.) . *Özel eğitim.* s.1-26. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007), "Özel Eğitime Giriş", Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2012). "Özel eğitim 2, özel eğitim uygulamaları", Ankara: Vize yayıncılık.

Chapman, E. N. (1999). "Tutum: En Değerli Varlığımız", (A. Durmuş Çev.). İstanbul: Alfa Yayınevi.

Chiner, E. ve Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education,* 17, 5, 526-541.

Chopra, R. (2008). "Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education" *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference,* Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6.

Cohen, D. ve Rudolph, M. (1997). "Kindergarten and Schooling", U.S.A.

Combs S., Elliott, S. ve Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation, *International Journal of Special Education,* 25(1), 114-125.

Cüceloğlu, D. (2012*). "*İnsan ve davranışı", (23.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). "İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,*13(1), 1-16.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). "Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar", Ankara: Nobel Yayınevi.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Adana.

Dalğar, G. (2011). "Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Burdur.

Darıca, N. (1992). "Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi'', *1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*: Ankara,1992.

Deborah, F. R. ve Smith, B. J. (1992). Attitude barries and strategies for preschool mainstreaming, Policy nad Practice in Early Childhood Special Education Series.

Demiral, Ö. (1989). "Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi" *6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Demirci, C. (2011). "Okul Öncesi Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Performans Değerlendirme Sistemleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma", Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Dickens, J. ve Jones, J., C. (1990) "Regular /Special Education Consultation A Teacher Education Training Strategy for Implementation", *Teacher Education and Special Education.* Vol. 13, No.3-4, 221.

Diken, İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). "Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların

Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", *Özel Eğitim Dergisi*, 1999, 2(3), 25-39.

Diken, İ. (2006). "Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri" *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 72-81.

Dolapçı, S. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* İzmir.

Dönmez, N. B., Avcı, N. ve Arslan,N. (1997). "İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Engellilere Ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Ve Görüşleri", *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Eskişehir.

Dumansever, F. (2007). "Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.

Ekşi, K. (2010). "Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul.

El-Ashry, F. (2009). "Generel Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Egypt", *PhD thesis*. Florida University.

Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). "Preschool and primary school teachersattitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976-985.

Ercan, Z. ve Haktanır, G., (2001). "Kaynaştırılmış Ortamda Normal Gelişim Gösteren 8-11Yaşlarındaki Çocukların Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi", *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, I, 4-5, 78-92.

Eripek, S. (2009a). "Okul öncesi dönemde özel eğitim", (ed. Süleyman Eripek). *Özel eğitim içinden,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, Ö. (2003). "Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma", *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 436-437.

Ertok Konuk, N. (2011). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi,* İstanbul.

Ertunç, N (2008). "Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademede Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, Ankara

Ertürk, S. (1979). "Eğitimde Program Geliştirme", Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, S. (1998). "Eğitimde program geliştirme", Ankara: Meteksan.

Farell, M. (2003). "Understanding Special Educational Needs A Guide for Student Teachers", U.S.A. 33-34.

Fırat, T. (2014). "Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi" (*Adıyaman ili örneği) Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Yıl: 7, Sayı: 18.

Fidan, N. (2012). "Okulda öğrenme ve öğretme", Ankara: Pegem.

Fisher,D., Frey, F. ve Thousand,J. (2003). "What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?", *Teacher Education and Special Education. 26* (1), 45.

Fulk, Barbara J. Mushinski, Marilyn A. ve Hirth, (1994). "Perceptions of Special Education Program Effectiveness and Attitudes Toward Inclusion", (online), http://eric.ed.gov/ERIC, ED 374595, 13 Nisan 2016.

Gal, E., Schreur, N. ve Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers‟ attitudes and requirements for environmental accomodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

Gampel, H.D., Galtlieb, J. ve Harrison, H. R. (1974). "Comparison of classroom behavior of special class. EMR. Integrated EMR, Low 10 and Nonretarded Children", *American Journal of Mental Deficiency,* 79 (I), 16-21.

Gargiulo, R. ve Kilgo, J. (1999). "Young children with special needs: An introduction to early childhood special needs" (2nd ed.). Delmar Thomson Learning.

Gedik, H. (1997). "Özürlü Bireylerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimleri", *Milli Eğitim Dergisi,* Ekim-Kasım-Aralık, sf.39, sayı 136, Ankara.

Göçüncü, A. (2014). "Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi", *Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Gök, G. (2009). "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Kayseri.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). "Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği", *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.

Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). "Early childhood inclusion focus on change", Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Güneş, H. (2001). "Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Özürlü Çocuklara Yönelik Hizmetler ve Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri, Yasal Düzenlemeler", *Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi,* Ankara.

Gürgür, H. (2005). "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Gürkan, M. (2011). "Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma", Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Güven, Y. ve Önder, A. (1995). "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılmaları hakkındaki görüşleri", *11-13 ekim 1995'de H.Ü.çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü 2. özel eğitim kongresinde sunulmuş bildiri,* Ankara.

Güven, E. ve Çelik, D. B. (2011). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma", (Balıkesir Üniversitesi Örneği) . *Journal Of Educational And Instructıonal Studıes In The World.* 22:160-165.

Güvenilir, E. ve Büyüköztürk, Ş. (1991). "Eğitim Kurumları Tanıtıcı El Kitabı", *Milli Eğitim Basımevi*, Ankara.

Güzel Özmen, R. (2003). "Kaynaştırma Ortamında Eğitimsel Düzenlemeler", A. Ataman (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (s.51-85). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Horner-Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K., Oi, F., Watanabe, K., ve Shimada, H., et al. (2002). "Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability".

İftar, G. K. (1998). "Özel Eğitim: Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim", *Açık Öğretim Fakültesi Yayınları,* Eskişehir.

İnceoğlu, M. (2010). "Tutum Algı İletişim", *Beykent Üniversitesi Yayınları.* İstanbul.

İsen, G. ve Batmaz, V. (2006). "Ben ve Toplum", *Salyangoz Yayınları*, İstanbul.

İzci, E. (2005). "Sınıf öğretmeni adaylarının 'özel eğitim' konusundaki yeterlikleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

Jenkinson, J.C. (1997). "Mainstreaming or special? Educating Students with Disabilities", London and Newyork: Routledge Pres.

Kağıtçıbası, Ç. (1983). "İnsan ve İnsanlar", (5.Basım). İstanbul: Beta Yayınları.

Kandır, A. (2001). " Çocuk Gelişiminde Okul öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi" MEB Dergisi *http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm* adresinden alınmıştır.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "Öğretmenlerin yeterlilik algıları", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* V(I):70-97.

Karacaoğlu, İ. (2008). "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklim Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Karaküçük, S. A. (2008). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekan Koşulların İncelenmesi", Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* no: 32 (2). s.s: 307- 320.

Karamanlı, D. (1998). "Okulöncesi dönemde entegrasyın sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkında algılamalarının incelenmesi" *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Uzmanlık Lisans Tezi, Ankar*a.

Karasar, N. (2006). "Bilimsel araştırma yöntemi", *Nobel Yayın Dağıtım*, 77-86, Ankara.

Kargın, T. (1998). "Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 140, 42.

Kargın, T. (2003). "Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim", *Milli Eğitim Dergisi*, 160 [www] url

Kargın, T. (2004). "Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri", *Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 1-17.

Kaya, İ. (2005). "Ana sınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi", *Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi,* Konya.

Kaygusuz, C. (2007). “Özel eğitim ve rehberlik”, A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 321-357). Ankara: Anı.

Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe P. P. (2012). "İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* Cilt:1 Sayı:3.

Kayılı, G., Koçyiğit, T., Yıldırım-Doğru, S. ve Çiftçi S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (1), 48 – 65.

Kılıç, A. F. (2011). “Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Isparta.

Kırcaali-İftar, G. (1992). “Özel eğitimde kaynaştırma”, *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, G.(1998). “Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim”, *Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları,* Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G. (1998a). “Özel Eğitim”*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını,* Eskişehir.

Kırcaali-iftar (2004). “Okul öncesi eğitimde özel eğitim”, Eripek, S. (Ed.) *Özel Eğitim,* s. 29-42. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Kırcaali, İ.G. ve Batu, E.S. (2006). “Kaynaştırma” (İkinci Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık

Kilgo. J. ve Gorgiarla, R. (2005). “Young Children With Special Needs”, (Second Edition). Usa: Thomson-Delmar Learning.

Koçak, N. (2001). “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, *Milli Eğitim Dergisi*.

Koçyiğit, S. (2015). "Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/1, s: 391-415.

Kolar, S. ve D'Ambrosio, L. (2002). "Vygotsky Resources" Retrieved April 20, 2016, from http://www. kolar.org/vygostky.

Korkut, F., (2003). "Rehberlikte önleme hizmetleri", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 441-452.

Kuday, F. (2007). "Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Kula, M.N. (2007). "Bedensel engellilere yönelik tutumlar ile dini tutumlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma" *İslami Araştırmalar Dergisi,* (Din Psikolojisi Özel Sayısı).

Kuzu, S. (2011). "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Ve Öz duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.

Küçükahmet, L. (1998). "Öğretim ilke ve yöntemler", İstanbul: Alkım

Lambe, J. ve Bones, R. (2007). "The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion", *Journal of Education, 1* (33), 99-115.

Lambe, J. ve Bones, R. (2008). "The impact of a special school placement on student teachers' beliefs about inclusion in Northern Ireland", *British Journal of Special Education*, 35 (2), 108-116.

Lancaster, J. ve Bain, A. (2010). "The Design Of Pre-Service Inclusive Education Courses And Their Effects Onself-Efficacy: A Comparative Study", *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education.* 38(2):117-128.

Leyser, Y. ve Abrams, P. D. (1983). "A Shift To The Positive: An Effective Programme For Changing Pre-Service Teachers' Attitudes Toward The Disabled", *Educational Review.* 35(1): 35-43.

Leyser, Y., Kapperman, G. ve Keller, R. (1994). "Teacher Attitudes Toward Mainstreaming: A Cross Cultural Study in Six Nations Eoropen Journal Of Special Needs Education, 9(1), 1-15.

Mağden, D. ve Avcı, N. (1997). Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 10-12, Eylül Konya, 419.

Mağden, D. ve Avcı, N. (1999). "Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri" *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,* Eskişehir.

Mandell, CJ. ve Strain, PS (1991) "An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children", *Contempoıaıy Educatıonal Psychology, 3,* (2), 154-162.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB] (1997).*Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname Mili Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim Programı* 2002.

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,* Ankara.

MEB. (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü,* Genelge, 2008/60.

MEB. (2010). "Okullarımızda Kaynaştırma (Neden, Nasıl, Niçin)" *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.*

MEB (2011). *"Okul Öncesi Eğitiminin Yaygınlaştırılması. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 1984 sayılı ve 2011/44 nolu genelgesi",* 06.03.2015 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2011_44.html adresinden indirilmiştir.

MEB (2012). "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği",* Resmi Gazete. 26184: 31 Mayıs 2006. Değişiklik: 21.7.2012 / R.G. : 28360).

MEB. (2012). "Okul Öncesi Eğitim Programı", Ankara.

MEB. (2012b). "*Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği",* 10 Nisan 2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2013). *Milli eğitim istatistikleri, http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitimistatistikleri- orgun-egitim-2012-2013.* 15. 03. 2016.

MEB (2013b). *"Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)",* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2014). "Milli eğitim istastikleri", 2013-2014. Ankara: MEB.

MEB (2015). "Milli eğitim istastikleri", 2014-2015. Ankara: MEB.

MEGEP - Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2007). "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi", Ankara.

Melekoğlu, M.A.(2013) "Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri", *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) Bahar/Spring 1053-1077.

Metin, N. (1997b). "Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne- Babalarının Normal ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldıgı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi'', *5. Özel Eğitim Günleri: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları 5*, Ankara.

Metin, N. (2008). "Kaynaştırma Eğitimi", www.okuloncesiforum.com (Erişim Tarihi: 12.03.2016).

Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K. ve Miller, S. (1993). "Preschool placament decisions: Are they of future placement? policy and practice ineraly childhood special education series", *Educational Resources Information Center*. 3-9.

Moran, A. ve Abbott, I. (2002). "Developping inclusive schools: The privotal role of teaching assistants in promoting ınclusion in special and mainstream schools

in northern Ireland", *Euro Journal of Special Needs Education,17* (2),170-172.

Nacaroğlu, G. (2014). "Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi, Gaziantep ili örneği", *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gaziantep.

Oktay, A. (2000). "Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem", İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Okutan, M. ve Arkadaşları. (2014). "Sınıf yönetimi", Ankara: Pegem Yayıncılık.

Okyay, O. (2006). "Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması", *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 5: 23-33.

Orhan, M. (2010). "Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir.

Özbaba, N. (2000). "Okul öncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) karşı tutumları", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Özdemir, H. (2010). "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Edirne.

Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları Ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin

Görüşlerinin İncelenmesi", *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*. Volume 2 Issue 1.

Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, (1997).

Özel Gereksinimli Birey Hakları. (2015). http://www.eyh.gov.tr/upload/, Çevrimiçi, 23.02.2017.

Özen, Ş. (2008). "Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri", *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Kars.

Özgür, İ. (2011). "İlköğretimde Kaynaştırma", Adana: Karahan Kitabevi.

Özkuloğlu, F. (2015). "Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.

Özmen, E. (2010). "İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İzmir.

Öztürk, H., Ballıooğlu,G. ve Şen, G. (2014). "Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını incelenmesi (Muğla ili örneği)", *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt / 1. Sayı*

Özyürek, M., (2006). "Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi", Ankara: Kök Yayıncılık.

Piaget, J. (1999). Yapısalcılık. (Çev: A. Şirin, O. Yener) . "İstanbul: Bilim-Felsefe Politika Serisi", *Doruk Yayınları*. (Orijinal eserin yayın tarihi 1970).

Pivik, McComas, J. ve Laf lame, M. (2002). "Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents", *Exceptional Chilren,* 69(1),97-107.

Proctor R. ve Niemeyer, J.A. (2001). "Preservice teacher beliefs about ınclusion: implications for early intervention educators", *Journal of Early Intervention Winter*, 24 (1),55-66.

Rafferty, Y. ve Boettcher, C. (2000). "Inclusive education for preschoolers with disabilities: comparative views of parents and practitioners", *Head Start National Research Conference"da sunulmuş bildiri,* Pace University, New York. 19 Mart 2016 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450505.pdf sayfasından erişilmiştir.

Reber, C. K. Marashak L. E. ve Glor-Scheib, S. (1995). "Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities: Do practicum experiences make a difference?", *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* 18-22.

Samsunlu, Ö. (2015). "Özel Eğitim Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi Ve Bu Yöntemin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri", *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Antalya.

Sandıkçı, M. (2011). "Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Algıları", *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon.

Salend, S. J. (1998). "Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms", New Jersey: Merill.

Salend, S. J. (2001). "Creating Inclutive Classrooms", *Effective Practises* (4th ed.) New Jersey, Prentice Hall.

Sargın, N. (2001). "Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları", *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi,* Eskişehir: Eğitim Kitapevi, 91–98.

Sarı, H. (2002). "Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler", *Pegem A Yayınları,* Ankara.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002). "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 193:57-80.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2008) "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,* 163-182.

Sarı, H. ve Saygın, F. (2002). "Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Almalarına Yönelik İhtiyaçlarının Analizi", *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* 11-13 Kasım, 2001, Konya: Eğitim Kitabevi, 61-79.

Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). "An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy", *International Journal of Special Educational.* 24 (3).

Schwarber, L. A. (2006). "A Comparıson Of General Educatıon And Specıal Educatıon Teachers' Knowledge, Self-Efficacy, and Concerns In Teachıng Chılden Wıth Autısm", *A Thesis For The Degree*, Of Educational Specialist Department Of Educational Psychology.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. ve Büyüktaşkapu, S. (2010). "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği)", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29,* 393-406.

Senemoğlu, N. (2001). "Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları", *Milli Eğitim Dergisi,* 150.

Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D.E., Ramsey, M.L. ve Simon, M. (2005). "Preservice teachers' perceptions of ıncluding students with disabilities", *Teacher Education and Special Edcation* (TESE).

Sığırtmaç, A. D. ve Gül, E. D. (2008). "Okul Öncesinde Özel Eğitim", (Birinci Baskı), Ankara: *Kök Yayıncılık*, 29-34-53.

Smith, B. J. ve Rose, D. F. (1994). "Preschool integration: Recommendations for school administrators", *Research Institute for Preschool Mainstreaming,* ERIC Reproduction Document # ED 374-627.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (1995). "Teaching students with special needs in inclusive settings", Boston: Allyn and Bacon.

Smith, M. K. ve Dlugosh, L. L. (1999). "Early Childhood Classroom Teachers' Perceptions of Successful Inclusion: A Multiple Case Study", *US. Department of Education,* 2-23.

Stoneman, Z. ve Rugg, M. E. (2004). "Partnerships with families", Stephen R. Hooper & Warren Umansky (Eds.), *Young children with special needs* içinde (s. 90-114). US: Pearson.

Sucuoğlu, B. (2003). "Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları için öneriler", *Çoluk Çocuk Dergisi,* Ankara :Kök Yayıncılık.27.

Sucuoğlu, B. (2004). "Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları (1980-2005)", *Özel Eğitim Dergisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 5 (2).

Sucuoğlu, B. (2005). "Erken eğitim araştırmaları", *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Doktora Programı,* Ders Notları.

Sucuoğlu, B. (2006). "Etkili kaynaştırma uygulamaları", Ankara: Ekinoks.

Sucuoglu, B. ve Kargın, T. (2006). "İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları", İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). "İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler", Ankara: Kök.

Sünbül, M. ve Sargın, N. (2002). "Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi", *12. Ulusal Özel eğitim kongresi bildiri* içinde. (s.225-243). Ankara.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). "Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (19), 116-135.

Şahin, S. (2005). "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş", (İkinci Baskı), (Ed.Ayşegül Ataman) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). "Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi", *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1).

Şenel, H.G., (1995). "Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması", *Özel Eğitim Dergisi*; 2, 33–9.15.

Şengül, S. ve Altıntaş, E. (2014). "The effects of special education courses on the attitudes of preservice primary mathematics teachers towards mainstreaming", *European Journal of Research on Education.*

Temel, F. (2000). "Okulöncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri"*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 s: 148 -155.

Temel, F. (2001). "Okulöncesi Eğitime Ana-Babanın Katılımı", *Gazi Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Temir, D. (2002). "Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri", *Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

Tolan, B, İsen G. ve Sönmez V. (1985). "Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji", Ankara: Feryal Matbaacılık,

Tripp, A. ve Rizzo, T. (2006). "Disability labels affect physical educators", *Adapted Physical Activity Quarterly, 23,* 310-326.

Türkoğlu, A.(1997). "99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş", İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Ünal, F. (2010). "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Adana.

Üstün, A. ve Yılan, G. (2003). "Okul öncesi öğretmenlerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar", *Eurasian Journal of Educational Research*, Fall, 13.

Varlıer, G. (2004). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Eskişehir.

Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri", *Educational Sciences*: Theory & Practice, 6, 578-585.

Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2004). "Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliğine uyum çabalarının yansıması", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-158.

Vural, M. (2008). "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Bolu.

Wagner, D. L. (1989). "Preschool integration from teacher and parent perspective", ED 364314.

Williams, G. J. ve Reisberg, L. (2003). "Successful Inclusion: Teaching Social Skills Through Curriculum Integration", *Intervention in School and Clinic*, 38, 205-210.

Wilson, R. A. (2003). "Special educational needs in the early years", New York: Routledge Falmer.

Wolary, M. ve Wilbers, S. J. (1995). "Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs", Washington: NAEYC.

Yavuz, C. (2000). "Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

Yıkmış, N. (2006). "İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Bolu.

Yılmaz, N. (2003). "Türkiye de okul öncesi eğitimi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar", M. Sevinç (Editör). İstanbul: Morpa Yayınları.

Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (1), 137-148.

Zağlı, Ü. (2010). "Sakarya ilinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

Zembat ve arkadaşları (1995). "İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tesbiti Araştırması", *10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.* 22-23-24-25 Mayıs. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

EKLER

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız:……

3. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının kaçıncı sınıfındasınız?
I. Öğretim 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4( )
II. Öğretim 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4( )

4. Mezun olduğunuz lise türü:
( ) Lise **( )** Kız Meslek Lisesi **( )** Anadolu Lisesi **( )** Öğretmen Lisesi **( )** Süper Lise

5. Eğitim Durumunuz *(önceden ön lisans ya da lisans programı bitirenler için)*
( ) Ön lisans- Programı**:.....**
( ) Dört yıllık lisans- Programı:.....

6.Ailenizde özel eğitime ihtiyacı olan birey var mı?
( ) Evet ( ) Hayır

7. Özel eğitime ihtiyacı olan tanıdığınız ya da yakınınız var mı?
( ) Evet ( ) Hayır

8. Eğitim hayatınız boyunca özel eğitime ihtiyacı olan birey ile ilgili deneyiminiz oldu mu?
( ) Evet ( ) Hayır

9. Özel eğitime ihtiyacı olan birey ile ilgili deneyiminiz olduysa hangi dönemde oldu?
( ) Okul öncesinde ( ) İlköğretimde ( )Orta öğretimde ( ) Yüksek öğrenimde

10. Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?
( ) Evet ( ) Hayır

11. <u>Eğer 10. soruya cevabınız EVET</u> ise özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?
( ) Kursa katıldım( ) Seminere katıldım( ) Lisans eğitiminde( ) Diğer

12. Kaynaştırma ile ilgili eğitim aldınız mı?
( ) Evet ( ) Hayır

13. **<u>Eğer 12. soruya cevabınız EVET</u> kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?**
( ) Kursa katıldım( ) Seminere katıldım( ) Lisans eğitiminde( ) Diğer

14. Okul Öncesi Öğretmenliği staj uygulamasına katıldınız mı ?
( ) Evet ( ) Hayır

15. Staj uygulamasına katıldıysanız staj yaptığınız kurumda kaynaştırma öğrencileri bulunmakta mıdır?
( )Evet ( ) Hayır

16. Staj yaptığınız kurumda özel eğitime ihtiyacı olan çocukla ne kadar süre ile deneyiminiz oldu?
( ) 1-3 ay ( ) 4-6 ay ( )7-9 ay ( ) 9-12 ay ( ) 13 ve daha fazla

17. Hangi engel grupları ile deneyiminiz oldu?
( ) Konuşma engelli ( ) İşitme engeli ( ) Zihinsel engelli
( ) Ortopedik engelli ( ) Görme engelli ( ) Diğer……..

18. Okul Öncesi Öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi verilmeli midir?
( ) Evet ( ) Hayır

19. Kaynaştırma eğitiminin Okul Öncesi dönemde uygulanması sizce faydalı mıdır?
( ) Evet ( ) Hayır

20.Staj uyulmasına katıldığınız Okul Öncesi sınıfın öğrenci mevcudu kaç kişidir?
( )10-15 ( )16-20 ( )26-30 ( ) 30 fazlası

21.Staj yaptığınız kurumdaki yetkili danışmanınızın kaynaştırma ile ilgili tecrübesi bulunmakta mıdır ?
( )Evet ( ) Hayır

22. Staj yaptığınız kurumun fiziki yapısı özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını giderebileceği yeterlilikte midir ?
( )Evet ( ) Hayır

23. Staj yaptığınız kurumda ki idareciler ya da öğretmenler özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını giderebilecek yeterlilikte midir ?
( )Evet ( ) Hayır

EK:2

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ENTEGRASYONA (KAYNAŞTIRMAYA) KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda Okul Öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddedeki fikre ne derecede katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz ölçeğin üstünde yer almaktadır. Doğru ve ya Yanlış cevap yoktur. Vereceğiniz her cevap bilimsel çalışmamıza ışık tutacaktır. Bu bilgiler kesinlikle araştırmacıda kalacak ve hiçbir şekilde amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Afırdita DANYOLI

	Hiç katılmıyorum	*Az katılıyorum*	*Katılıyorum*	*Çok katılıyorum*	*Tamamen katılıyorum*
1 .Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.	( )	( )	( )	( )	( )
3.Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir	( )	( )	( )	( )	( )
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzer çocuklarla birlikte olmaktan daha mutlu olurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
6.Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.	( )	( )	( )	( )	( )
7.Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )
8.Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Normal sınıfta bulunmak özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.	( )	( )	( )	( )	( )
11.Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	( )	( )	( )	( )	( )

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.	( )	( )	( )	( )	( )
19.Özürlü öğrenci normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
20.Özürlü öğrenciye normal sınıftaki tüm etkinliklere katılması için her türlü fırsat verilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
23.Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz	( )	( )	( )	( )	( )
25. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
26.Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.	( )	( )	( )	( )	( )
27.Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özürlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
28.Özürlü çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Özürlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.	( )	( )	( )	( )	( )

EK 3 İZİN BELGESİ

İlköğretim Bölüm Başkanlığı
45346595/612 /2014

17.11.2014

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 11.11.2014 tarih ve 2329 sayılı yazınız.

Bölümümüz'de anket çalışması yapmak isteyen Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Afirdita DANYOLİ**'nın, **"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi"** konulu anketin uygulanması bölümümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Bülent ÇUKUROVA
İlköğretim Bölüm Başkanı