T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULANAN SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2009

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULANAN SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adana, 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Üye : Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

…../…../2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULANAN SINIFLARDA AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK

Yüksek Lisans Tezi, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Haziran 2009, 110 Sayfa

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimine alınmaları uygun eğitim olarak görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmen ve ebeveynlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları incelenmiş, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri gözlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 20 ilköğretim okulu ile 14 bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 89 okulöncesi öğretmeni, çocuğu anasınıfına devam eden 281 ebeveyn ve kaynaştırma eğitimine devam eden dört sınıfta bulunan 4 özel gereksinimli çocuk ile bu çocukların sınıflarında yer alan 72 normal gelişim gösteren çocukla yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin tutumlarını belirlemek üzere 'Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini incelemek için yapılandırılmamış gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi ve çözümlenmesi için SPSS paket programı ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi

ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Kaynaştırma, Akran İlişkileri, Özel Gereksinimli, Ebeveyn

ABSTRACT

TEACHERS' AND PARENTS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION IN PRESCHOOL PERIOD AND INVESTIGATION OF PEER RELATIONSHIP IN INCLUSION CLASSROOMS

Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK

Master Thesis; Department of Preschool Education
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ayperi DIKICI SIĞIRTMAÇ
June 2009, 110 pages

When the principle of equality of opportunity in education is taken into consideration, education of the children with special needs with the children showing normal development in conglutinate is seen as the appropriate training. Within this research, behaviors of the teachers and parents for preschool mainstreaming training program was researched, and also relationship inbetween pers in the mianstreaming classes was tried to be observed.

The study has been executed in 20 primary schools and 14 kindergarten with a total number of 89 preschool teachers and 281 parents and also 4 children with special needs and in the same class 72 children showing normal development in four inclusion classes. In the research in order to determine the attidues of teachers and parents "Attitude Against Preschool Mainstreaming Scala" was used. To investigate peer relationships in mainstreaming classes structured observation method was used. Data analysis was done by SPSS program and content analysis method.

At the end of the research, a significant relation was found inbetween attidues of the parents and having a child with special needs, naming streaming as objectionable, monthly income, education status and the disability groups that they prefer for streaming education. A significant relation was found inbetween teachers and lenght of service, having an education about inclusion, having an assistant in class and seniority in inclusion. In inclusion classes, it is observed that positive social behaviors are more then negative social behaviors and teacher behavior is very effective on peer relations. Classes where teachers are against iclusion education, more negative attitudes were

observed in comparison to other classes. Normal developing children accepted and assisted children with special needs in every activity as long as they are capable.

Keywords: Preschool, Inclusion, Peer Relations, With Special Needs, Parents

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli bireylerin erken dönemde tanılanıp uygun eğitime devam etmesinin önemi bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini gerçekleştirmek için en uygun olan eğitim olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminden beklenen yararın görülmesi için hem ebeveynlerin hem de eğitim kurumlarının üzerine düşen görevleri yapması gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabulü sağlaması ve özel gereksinimli çocukların uyum sağlayabilmesi için öğretmenlere ve ebeveynlere daha fazla rol düşmektedir. Özellikle kaynaştırma eğitimini zorunlu olduğu okulöncesi dönemde buna daha fazla özen gösterilmelidir. Okulöncesi dönemin, çocukların kişilik gelişiminde kritik dönem olduğu düşünüldüğünde bu dönemde elde edilecek kazanımların tüm hayatları boyunca özel gereksinimli bireylere ilişkin bakışlarını etkileyecektir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana sabırla destek olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde değerli fikirleri ile bana destek olan Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, istatistiksel işlemlerde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, nitel araştırma yürütme konusunda destek olan Öğr. Gör. Fatma SADIK'a, verileri toplama ve düzenleme aşamasında fikirleri ile destek olan Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e ve tüm hocalarıma sonsuz saygı ve teşekkür ederim.

Beni her zaman sabırla destekleyen sevgili annem Nuriye ÇULHAOĞLU ve çalışmayı bitirdiğimi görmeye zamanı yetmeyen canım babam İsmail ÇULHAOĞLU'na kardeşlerim Safiye ÇULHAOĞLU ve Derya ÇULHAOĞLU'na, evde bana çalışma ortamı sunan her süreçte sabır ve fedakârlıklarını esirgemeyen eşim Burhan İMRAK'a ve oğlum Mert İMRAK'a, çevirilerde yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Tolga YATÇI'ya ve adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırma Ç.Ü. Rektörlüğü Araştırma Fonu Saymanlığı'nın EF2008YL14 no'lu projesi ile desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET……i
ABSTRACT……iii
ÖNSÖZ……v
TABLOLAR LİSTESİ……ix
EKLER LİSTESİ……xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi……4
1.2. Araştırmanın Amacı……6
1.3. Araştırmanın Önemi……7
1.4. Sayıltılar……9
1.5. Sınırlılıklar……9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi……10
2.2. Özel Eğitim Ve Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar……11
2.3. Özel Eğitimin Amaçları……12
2.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri……13
2.5. Özel Eğitimde Anne- Babanın Önemi……14
2.6. Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim……14
2.7. Kaynaştırma……15
2.7.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma ……18
2.7.2. Kaynaştırmanın Amaçları……18
2.7.3. Kaynaştırmanın Yararları……19
2.7.4. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Bireyler ve Rolleri……19

2.7.4.1. Okul Yönetimi……20
2.7.4.2. Sınıf Öğretmeni……20
2.7.4.3. Rehber Öğretmen……20
2.7.4.4. Aile……20
2.7.5. Kaynaştırma Türleri……21
2.7.5.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma……21
2.7.5.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma……21
2.7.5.3. Yarım Zamanlı Kaynaştırma……21
2.8. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler……21
2.8.1 Öğretmen……22
2.8.2 Aile……23
2.8.3 Okul Yönetimi……24
2.8.4 Normal Gelişim Gösteren Çocuk……24
2.8.5 Fiziksel Koşullar……24
2.8.6 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı……25
2.8.7 Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi……25
2.9. Dünyada ve Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi……26
2.10. İlgili Araştırmalar……27
2.10.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……27
2.10.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……30

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli……32
3.2. Çalışma Grubu……32
3.3. Veri Toplama Araçları……33
3.3.1. Tutum Ölçeği ……33
3.3.1.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Testi Sonuçları……33
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu ……38
3.3.3. Gözlem……38
3.5. Verilerin Toplanması……39

3.6. Verilerin Analizi……..……..…….39

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Kişisel Bilgi Formlarına İlişkin Bulgular…….…….……..41
4.1.1. Ebeveynlere İlişkin Genel Bilgiler……...……...…..41
4.1.2. Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler……..……...45
4.2. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular ve Tartışma …….……...49
4.2.1. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma……...……..49
4.2.2. Öğretmenlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma…...…….58
4.3. Gözlem Verilerine ilişkin Bulgular Ve Tartışma ……...….66

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar…….....…….90
5.1.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçları…....90
5.1.1.1. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuçlar…….....90
5.1.1.2 Öğretmenlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuçlar……..……91
5.1.2. Gözlem Verilerine İlişkin Sonuçlar...……...…….....92
5.2. Öneriler……...……...……...……...…....93
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler……...……...…….....93
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler……...……94
KAYNAKLAR……...……..96
EKLER…….……..102
ÖZGEÇMİŞ……...…..110

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

3.3.1.1. Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği Maddelerinin Anti- imaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt- Üst Grup T Değerleri……...…….…35

4.1.1.1. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımları……..…41

4.1.1.2. Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimini Sakıncalı Bulma Durumlarına Göre Dağılımları……...…….…..41

4.1.1.3. Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Alınmasında Sakınca Görmedikleri Özür Gruplarının Dağılımları…….……42

4.1.1.4. Anne ve Babaların Öğrenim Düzeyi Dağılımları……..…….43

4.1.1.5. Ebeveynlerin Aylık Gelir Dağılımı……43

4.1.1.6. Özel Gereksinimli Çocukların Özür Gruplarının Dağılımları……44

4.1.1.7. Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Alınmasında Sakınca Gördükleri Özür Gruplarının Dağılımları…….44

4.1.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Dağılımları……45

4.1.2.2. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları……...45

4.1.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Personel Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları…….46

4.1.2.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumları…...…46

4.1.2.5. Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Görev Alma Durumlarına Göre Dağılımları……46

4.1.2.6. Sınıf Mevcutlarının Dağılımları…….47

4.1.2.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Katıldığında Başarılı Sonuç Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Dağılımı……...…47

4.1.2.8. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Katıldığında Düşük Başarı Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Dağılımı……..47

4.2.1.1. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının

T-Testi Sonuçları……..……..49
4.2.1.2. Ebeveynlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının, Kaynaştırma Eğitimini Sakıncalı Bulma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları……..……..51
4.2.1.3. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının, Kaynaştırma Eğitimine Alınması İçin Tercih Ettikleri Özür Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……..……53
4.2.1.4. Ebeveynlerin Kaynaştırma İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimine Alınması İçin Tercih Ettikleri Özür Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları…....54
4.2.1.5. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……54
4.2.1.6. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA sonuçları…….55
4.2.1.7. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……..…55
4.2.1.8. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA sonuçları……..…56
4.2.1.9. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Aylık Gelirlerine Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri……..…..57
4.2.1.10. Ebeveynlerin Aylık Gelirlerine Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları…….57
4.2.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri……..……58
4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA Sonuçları……..….59
4.2.2.3. Meslekteki Kıdeme Göre Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…..….59
4.2.2.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları……..…..60
4.2.2.5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Tutumlarının Bağımsız Gruplar T testi sonuçları…….……61
4.2.2.6. Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Personel Bulunma Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları…….……62
4.2.2.7. Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Görev

Alma Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları……...…63

4.2.2.8. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri…..…64

4.2.2.9. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA Sonuçları……...64

4.2.2.10. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Alındığında Başarılı Sonuç Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Değerleri……....65

4.2.2.11.Eğitimcilerin Kaynaştırma Eğitimine Alındığında Başarılı Sonuç Vereceğine İnandıkları Özür Gruplarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Davranış Boyutu Alt Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları…….66

4.3.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflardaki Akran İlişkileri Gözlem Verilerinin Sözlü İletişim Kategorileri ve Temsil Eden Davranışlar……..…..67

4.3.2. Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri Gözlem Verilerinin Sözsüz İletişim Kategorileri ve Temsil Eden Davranışlar....77

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Ebeveynler İçin Kişisel Bilgi Formu……..……102
Ek-2: Öğretmenler İçin Kişisel Bilgi Formu……..……...105
Ek-3: Tutum Ölçeği……..…….……...107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuklar, gelişim özellikleri, davranışları, duygu ve düşünceleri yönünden yetişkinlerden farklı, değişime ve yenileşmeye açık, son derece alıcı ve kendilerine özgü varlıklardır. Bu nedenle uyarıcılarla erken dönemde karşı karşıya gelmeleri ve iyi eğitim ortamlarının sağlanması oldukça önemlidir (Koçak, 2001).

Çocuk, tüm gelişim alanlarına ilişkin temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları, ilk olarak aileden almaktadır. Aileden sonra okulöncesi eğitim kurumları, çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada sistem içerisindeki yerini almakta ve aileyi çocuklarının eğitimi konusunda desteklemektedir. Okul ve ailenin amacı aynı olduğu için işbirliği içinde olmaları amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Kandır, 2001).

Çocuğun okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmesi, onun toplumsallaşma ve sosyalleşmesi için oldukça önemli avantajlara sahip olacağını göstermektedir. Çünkü okulöncesi eğitim kurumları, paylaşma, iletişim kurma, sorumluluk alma gibi davranışların kazanılması için uygun ortamları sağlamaktadır (Morrison, 1998).

Öğretmenlerin etkili bir öğrenme sağlayabilmek için değişik yaş ve gelişim dönemlerindeki öğrencilerin gelişim dönemleri ile ilgili özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun şekilde düzenlemeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2005).

Bireyler birbirlerinden farklı ve benzer özelliklere sahiplerdir. Onların değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için bu durum dikkate alınarak bir eğitim sürecinde yer almalıdırlar (Ersoy ve Avcı, 2001).

Bireyler yaşamın gereği olarak içinde bulundukları toplumda bazı roller ve görevler üstlenirler, bunu gerçekleştirip toplum yaşamına ayak uydurabilmek için diğer bireylerle sürekli etkileşim içine girmek durumundadırlar. Toplumda, kendi rollerine düşen görevleri yerine getirebilmek için bu iletişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Normal bireyler gibi özel gereksinimli bireylerinde bir takım rolleri ve görevleri vardır. Bu bireylerin toplum içindeki rollerini sağlıklı bir şekilde

gerçekleştirebilmeleri için gelişimlerine, engel durumlarına ve gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim almaları gerekmektedir.

Dünyada ve ülkemizde özel gereksinimli çocukların sayısı giderek artmaktadır. Bu artış, çevresel nedenlere, erken doğumlara, ileri derecede sağlık sorunu olan bebeklerin yaşatılabilmesine, kazalara ve benzeri durumlara bağlanabilir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre dünya nüfusunun %14'ü, Türkiye nüfusunun %12,29'u özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır (Batu ve diğerleri, 2005).

Bugün dünyada 140 milyon kadar çocuk okula gidememektedir ve bu çocukların büyük çoğunluğunu kız çocukları ve özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Okula gidebilen çocukların önemli bir kısmı ise kaliteli eğitim olanaklarına sahip değildirler (UNESCO, 2005).

Özel gereksinimli olan bireylerin, kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için mümkün olan en erken dönemde gereksinimlerine uygun şekilde eğitim alıp desteklenmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca bu bireylerin toplum içindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri de buna bağlıdır. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetinden yararlanabilmeleri çeşitli ulusal ve uluslar arası sözleşmelerde adı geçen "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesine göre de zorunluluk arz etmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ikinci maddesine göre, taraf devletler, sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının, vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka düşünceler, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler. Sözleşmenin 29. maddesi ise devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla yetiştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını istemektedir (Çılga, 2001).

Toplumda normal gelişim gösteren bireyler gibi özel eğitime muhtaç bireylerinde eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakları vardır. Böylece özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşaması sağlanabilir. Özel eğitim; ayrı eğitim ve birlikte eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Ayrı eğitim

özel gereksinimli bireylerin özür türüne ve derecesine göre geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimdir. Birlikte eğitim yani kaynaştırma ise, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların bir arada, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmeleridir. Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında, çocukların akran gruplarıyla birlikte olabilmeleri ve kısıtlamanın mümkün olduğunca az olması çok önemlidir. Kaynaştırmanın bu boyutu dikkate alındığında en az kısıtlayıcı olanı tam zamanlı kaynaştırma, en fazla kısıtlayıcı olanı ise yatılı özel eğitim okullarıdır (Batu ve diğerleri, 2005).

Bu durumda özel gereksinimli çocukların da diğer çocuklar gibi sağlıklı koşullarda, gelişimlerine uygun eğitim almaları ve nitelikli yaşantı sağlamaları için gerekenlerin yapılması esastır.

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak, bireyselleştirilmiş eğitim ile çocuğun desteklenmesi, gelişimine hız kazandırmaktadır. Mümkün olduğunca erken dönemde verilmesi gereken özel eğitimin başarılı olabilmesi pek çok faktöre bağlıdır ve bunların başında aile gelmektedir. Ailenin çocuğa verebileceği özel eğitim desteği güçlü bir alt yapı gerektirmektedir ve bu noktada uzmanlar ile işbirliği önemlidir (Deborah ve Smith, 1992).

Özel eğitimin başarıya ulaşması için gerekli olan şartlardan birisi mümkün olduğunca erken dönemde eğitime başlamaktır. Gelişimin en hızlı dönemi olan okulöncesi yıllarında özel eğitime başlanırsa çocuklarda çevre ile olan etkileşime bağlı olarak, o kadar erken gelişim göstermeleri sağlanmış olur. Bu konuda ikinci önemli nokta da ailenin eğitimidir. Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimi için gerekli eğitim kurumları ve personelin yetersizliği düşünülürse aileye bu açığı azaltmaya ya da kapatmaya yönelik çok görev düşmektedir. Aile bu konuda eğitilmeli ve okulda yapılan etkinlikleri evde de sürdürmelidir (Özgür, 2004).

Dünyada kaynaştırma eğitimi ile ilgili ilk uygulamalar 1930'lu yıllarda Amerika'da özel eğitim gören çocukların ailelerinin ısrarı ile başlamıştır, yine bu yıllardan sonra kaynaştırma ile ilgili bilimsel araştırmalar ve uygulamalar başlamıştır. Yapılan araştırmalarda çocuğun etiketlenmesini önleme, sosyal statüsünü artırma, daha iyi bir öğrenme çevresi sağlama amaçlanmıştır (Batu ve diğerleri, 2005; Şahin, 2003).

Özel eğitime yönelik tutumlar 1960'lı yıllardan sonra oldukça önemli değişiklikler göstermiştir. Özel gereksinimli çocuklar, başlangıçta yalnızca özel eğitim verilen okullarda eğitilirken, daha sonraları normal okullarda özel sınıflar ile kısmî birleştirme uygulanmıştır. Günümüzde ise yaygın olarak benimsenen, özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarıdır. Kaynaştırma olarak isimlendirilen bu uygulama, özel gereksinimli çocukların mümkün olduğunca az sınırlandırılmış bir ortamda eğitim almaları esasına dayanmaktadır. Bu çocukların eğitim açısından ilgi ve ihtiyaçlarının en iyi şekilde belirlenmesi, ancak en az sınırlandırılmış ortamda gerçekleşebilir (Blair, 1985).

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde özel gereksinimli çocukların erken teşhis ve eğitiminin önemi kanıtlanmıştır. Çocuğun sorunu ne kadar erken belirlenirse, o kadar erken dönemde gereksinimine uygun bir eğitim programına yerleştirilebilir. Özellikle erken çocukluk yıllarında eğitime başlama daha sonraki yıllarda alınacak olan eğitim için temel oluşturulacaktır, çünkü erken çocukluk yılları bireyin hayatında oldukça büyük öneme sahiptir. Çocuğun sorunu, ilkokul yıllarına kadar fark edilip eğitime başlanmadıysa bu dönem eğitim açısından değerlendirilememiş demektir (Avcı ve Ersoy, 1999).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısında, özel gereksinimli çocuklarla ilgili, gerek araştırmacılar, gerek anne babalar, gerekse sivil toplum örgütlerinin baskıları sonucu en az sınırlayıcı ortam yani kaynaştırma kavramı oldukça önem kazanmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar, kaynaştırmanın en iyi şekilde nasıl uygulanacağı ve yararının nasıl artırılabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Özel eğitim ve kaynaştırma programının başarılı olması; programa mümkün olduğunca erken başlanması, öğretmenin konuya yaklaşımı ve yeterliliği, normal ve özel gereksinimli çocuk ailelerinin yaklaşımı, normal çocukların özel gereksinimli çocuklara yaklaşımı ve ortamın uygun şekilde hazırlanması gibi etkenlere bağlıdır (Özmen, 2003).

Sasso ve Rude (1998); English ve Arkadaşları (1997), yaptıkları araştırmalar sonucunda, okulöncesi dönemde uygulanan kaynaştırma programlarında, özel

gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların olumlu tutum sergiledikleri ve sosyal etkileşime girebildikleri, özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitiminde dil ve beceri gelişiminin arttığı belirlenmiştir (Aktaran: Ersoy ve diğerleri, 2001).

Okulöncesi eğitim kurumlarında, özel eğitim hizmetlerinin sağlanması durumunda, bazı özelliklere dikkat edilmelidir. Bunlar, eğitim programının bireyselleştirilmesi, ortamın fiziksel olarak uygun hale getirilmesi, günlük planların uygun olması ve çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınması şeklinde sıralanabilir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik erken eğitim ve okulöncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararlar; özel gereksinimli çocukların tüm alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, gelecekteki yaşamlarında olabildiğince bağımsız davranabilmelerini sağlamak, özrün engele dönüşmesini önlemek dolayısıyla ilköğretime başladığında normal eğitim ortamlarından yararlanma olasılığını arttırmak ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunlarını azaltmaktır şeklinde sıralanabilir (Eripek, 2003).

Özel gereksinimli okulöncesi dönem çocuklarını, okulöncesi programları ile toplumla kaynaştırma hareketi, okulöncesi öğretmeninin rolünü çarpıcı biçimde değiştirmiştir. Şaşırtıcı olan şey ise, bu yeni role ya da yeni sanılan bu rolle ilgili uzmanların görüşlerine çok az önem verilmesidir. Bu amaçla özel eğitim alanında uzman kişilerin, kaynaştırmanın pratiğe geçirilmesiyle ilgili öne sürdükleri sonuçların ve bakış açılarının anlaşılması çok önemlidir (Sheriff, 1995).

Öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri, öğretmenler için en önemli amaçtır. Bu amacı başarabilmek için etkili öğretim sunulmalı ve öğretim süreci, öğrencinin gelişimine, engel durumuna uygun şekilde planlanmalıdır. Günümüzdeki araştırmalar sıklıkla öğretmen davranışları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Günümüzde etkili öğretim çalışmalarında etkili öğretim yöntemleri geliştirilmekte, kullanılan yöntemlerin daha etkili ve verimli olması için öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yapabileceği düzenlemeler konusunda çaba gösterilmektedir (Tekin, 2003).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni kaynaştırma yapmaya istekli ve özel gereksinimli çocuğu kabul edici tutum içerisinde ise öğretimin başarılı olmasını sağlayabilir. Öğretmenin olumlu ve kabul edici tutumu sınıftaki normal öğrencilerin de tutumunu

etkiler, eğer öğretmen normal çocukları bu duruma hazırlar ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşim kurmaları yönünde çalışırsa sosyal kabul daha kolay olur, kaynaştırmanın başarısı da artar. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar normal çocuklarla etkileşime girerek hedeflenen birçok davranışı da öğrenebilirler (Batu ve diğerleri, 2005).

Kaynaştırma uygulanırken hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuk ailelerinin hazırlanması da önemli bir aşamadır. Aileler uygulamada çok güçlü destek olabilirler. Aileler kaynaştırmaya istekli olmalı ve yararına inanmalıdır. Eğer normal gelişim gösteren çocukların aileleri evde kaynaştırmaya ilişkin ya da özel gereksinimli çocuğa ilişkin olumsuz bir ifade kullanırlarsa bu hemen okulda kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz bir davranış olarak geri dönecektir (Batu ve diğerleri, 2005).

Toplumun bir parçası olan özel gereksinimli bireylerin diğer bireyler gibi eğitim hakları vardır. Bu bireylerin, erken dönemde eğitim almaya başlamaları başarıyı arttırmaktadır. Okulöncesi dönemde başarılı bir kaynaştırma eğitimi programı ile bu bireylerin bağımsız hareket etmelerine katkı sağlanacaktır. Bu süreçte rol alan ebeveynler, öğretmenler ve normal gelişim gösteren çocukların sağlayacağı katkılar, başarının artmasında oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın problemini 'Okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkileri nasıldır?' sorusu oluşturacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin, normal ve özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin tutumlarını ve kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları;

a- Özel gereksinimli çocuk sahibi olma durumlarına

b- Kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulup bulmama durumlarına
c- Kaynaştırma eğitimine alınmasında sakınca görmedikleri özür grubuna
d- Eğitim durumlarına
e- Aylık gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?

1. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları;
   a- Eğitim durumlarına
   b- Meslekteki kıdem yıllarına
   c- Sınıfında yardımcı personel bulunma durumuna
   d- Daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumlarına
   e- Daha önce kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan sınıflarda görev alma durumlarına
   f- Sınıftaki çocuk sayısına
   g- Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarılı sonuç vereceğine inandıkları özür gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkileri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine profesyonel desteğin sağlanabilmesi için bu çocukların okulöncesi eğitim alması gerekmektedir. Okulöncesi dönemi kapsayan kaynaştırma eğitiminin kalitesinin iki boyutu vardır. Bunlardan ilki, özel gereksinimli çocuklardaki gelişim durumudur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin, verilen eğitim ile ne derece etkilendiği tanımlanmalıdır. İkincisi ise uygulanacak programın doğallığı ile ilişkilidir (Odom, 2000).

Kaynaştırmanın başarısı, engelli bireylerin erken dönemde gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerinden yararlanmasına bağlıdır. Bu hizmetlerin gereğince sağlanması için bazı unsurların gerçekleşmesi gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimine okulöncesi dönemde başlanırsa, daha sonraki yıllarda verilecek olan eğitim için temel oluşacaktır. Erken dönemde başlayacak kaynaştırma eğitiminin başarısı, önemli oranda okulöncesi öğretmeninin, ailelerin ve normal çocukların yaklaşımlarına bağlıdır. En büyük görev, öğretmene ve normal çocukların ailelerine düşmektedir. Eğer öğretmen ve aileler kabul edici, olumlu tutum ve davranışlar sergiler ise normal gelişim gösteren çocuklarda o derece kabul edici olmakta ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşime

girmekte, ayrıca okulöncesi öğretmeninin uygulayacağı program daha başarılı sonuçlar vermektedir (Batu ve diğerleri, 2005). Ülkemizde özel eğitim konusunda personel ve kurum eksikliği yaşanmaktadır (Özgür, 2004). Bu durum kaynaştırmanın, özellikle tam zamanlı kaynaştırmanın önemini artırmaktadır.

Okulöncesi eğitim dönemi, çocuğun gelişimi açısında kritik yıllar olarak bilinmektedir. Bu dönemde uygulanacak kaynaştırma programları ile özel gereksinimli çocuk, edindiği kazanımları akranları arasında tecrübe etme fırsatı bulacak, kuracağı arkadaşlıklar ile diğer çocukları model alacaktır (Shickedanz, 1994; Ersoy ve Diğerleri, 2001).

Kaynaştırma programlarının uygulandığı sınıflar gittikçe yaygınlaşmasına rağmen, bu programların, çocukların gelişimi üzerine yaptığı etkilerle ilgili az şey bilinmektedir (Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 2002).

Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların, eğitimlerinde kalite yönünden benzerliğin sürdürülmesi sağlandığında sosyal entegrasyon yani kaynaştırma başarıya ulaşacaktır. Kaynaştırma programlarının başarı ile sonuçlanması talebi artıracak, daha çok çocuk kaynaştırma programından yararlanacaktır (Odom, 2000). Yapılacak olan araştırma ile bu çocukların gelişimlerinde nasıl bir değişiklik meydana geldiğinin izlenip saptanması, kaynaştırma programında yer alacak öğretmen ve aileler için yol gösterici ve teşvik edici olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli olan ya da olma riski taşıyan çocukların ve ailelerinin eğitime olan gereksinimleri düşünüldüğünde bu alanda yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç vardır (Birkan, 2002).

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen verilerle, okulöncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarında oluşan olumsuzlukların ve nedenlerinin saptanması mümkün olacaktır. Ayrıca tespit edilen olumsuzluklara çözüm önerileri sunulmuştur. Kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile akran ilişkileri incelenerek kaynaştırmanın etkililiği görülebilecektir. Öğretmen ve ebeveynlerin tutumları belirlenerek, olumsuz tutum geliştirmelerinin nedenleri ortaya çıkarılacak, çözüm yollarının neler olabileceği tartışılarak alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada, görüşmelerde yer alan öğretmenlerin, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin sorulara samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında, Adana ili merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarındaki, normal gelişim gösteren çocuklar ve kaynaştırma uygulamasına devam eden özel gereksinimli çocuklar, bu çocukların öğretmen ve ebeveynleri ile sınırlı olacaktır. Araştırmada okul yöneticilerinin tutumlarının yaş, kıdem, okulda özel eğitim alnında uzman personel bulunma durumu gibi değişkenlere göre değerlendirilmesi planlanmış ancak yöneticilerin önemli kısmının tutum ölçeğini doldurmak istememeleri nedeniyle yeterli sayıda anket toplanamamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Öğrenme düzeyleri açısından, insanlar arasındaki farklılıkların temel nedenlerinin doğuştan gelen özelliklerden çok, okullardaki öğretme-öğrenme özellikleri ve diğer çevresel faktörler olduğu gözlenmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu durumda okulöncesi dönemde atılacak sağlam temeller ile çocuğun sosyal, fiziksel, bilişsel, duygusal ve diğer yönlerden gelişimleri bilinçli olarak desteklenirse, aile bu konuda bilinçlendirilip, çocuk bu dönemden sonraki yıllarda karşılaşacağı yaşantılara hazırlanmış olacaktır. Bu amaca ulaşabilmede öğretmenlere oldukça önemli görevler düşmektedir.

Yaşamın ilk altı yılı bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişmelerin hızlı olduğu dönemlerdir. İlk görgü çevresini oluşturan bu dönem çocuğun daha sonraki davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun gereksinimlerini karşılaması ve uyum çabaları rastgele yaşantılara bırakılırsa, ortaya çıkacak uyum sorunları yaşam boyu sürecektir. Bu dönemde verilecek iyi bir okulöncesi eğitim çocuğu, yaşama uyum sağlama, günlük yaşam alışkanlıklarını kazanma, paylaşım sağlama ve ilköğretime hazır olma gibi konularda destekleyecektir (Türkoğlu,1997).

Okulöncesi eğitim kurumları çocuğa sunduğu doğal ortamlar ile akranları ile arkadaşlık kurma ve sürdürme şansı vermekte, böylece toplumsallaşmanın en önemli adımı daha sağlıklı bir şekilde atılmış olmaktadır (Shickedanz, 1994).

Sanayileşme sürecine girilmesi ve kadının çalışma hayatında etkin rol alması, okulöncesi eğitime olan ilgiyi ve önemi arttırmıştır (Büyükkaragöz, 1993). Her şeyin hızla değiştiği bu dönemde artık okulöncesi eğitim kurumları bir bakım yeri olarak görülmekten çıkmıştır. Artık aileler, insan gelişiminin temellerinin okulöncesi dönemde atıldığını keşfetmiş eğitimin gerekliliğinin farkına varmıştır (Metin ve diğerleri, 1993).

Okulöncesi dönemde, çocukların eğitim hedeflerini belirlerken, çocuğu tek başına düşünmek yanlıştır, çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür. Çocuğun okulöncesi

eğitim süreci planlanırken, anne ve babalar da süreç içinde yer alacak şekilde planlama yapmak, anne ve baba eğitimini de kapsayan hedefler oluşturmak gerekmektedir (Üstün,1993). Çocuğun gelişimini aile çevresinden soyutlamak imkânsız olduğundan, aile çocuğun tüm gelişiminde önemli bir çatı oluşturmaktadır (Eryorulmaz, 1993). Bu durumda okulöncesi eğitimde, okul- aile işbirliği ve aile katılımı gibi konular oldukça önem kazanmaktadır.

Okulöncesi eğitim sürecinin önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenin etkin öğretmen olması, kendi yetiştiği koşullardaki öğretim deneyimlerini çağın beklentilerine göre yenilemesi ve zenginleştirmesi eğitimin kalitesini artırmaktadır (Tuğrul, 1993). Öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre kendini yenilemesi, mevcut olanakları en iyi şekilde değerlendirmesi başarıyı artırır ancak öğretmene sunulan imkânların öğretmenin performansını etkilediği de bilinen bir gerçektir (Saracho, 1998).

Öğretmenlerin, çocukları ve yaptığı işi sevmesi gerekli ve önemlidir ancak bu yeterli değildir. Çünkü bu alan bilimsel ve akademik bir alandır. Bu bağlamda nitelikli okulöncesi eğitimine yönelik araştırmalar da artmıştır (Başal, 1995).

2.2. Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar

Özel eğitim, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan özel eğitimi Ataman (2003) şu şekilde tanımlamaktadır: Üstün özellikli olanları, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye ulaşmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi engelleyen, özel gereksinimli bireyi, kendine yeterli hale getirerek, toplum kaynaşmasını sağlayan, bağımsız, üretici bireyler olmalarını destekleyecek becerilerle donatan eğitimdir.

Özel eğitim, özür durumları nedeniyle, normal eğitimden yararlanamayan veya kısmen yararlanan çocuklar için bu alanda yetiştirilmiş öğretmenler tarafından özel programlar, araç ve gereçler kullanılarak, onlara özel eğitim ortamında verilen eğitimdir (Baykoç ve Dönmez, 1992)

Özel gereksinimli bireylerin anlaşılabilmesi için zedelenme, yetersizlik ve özür gibi bazı özel kavramların bilinmesi gereklidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2006).

Gelişmiş ülkelerde, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirlenen haklar, gerçek yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Bildirgenin 26. maddesinde, "Herkesin eğitim hakkı vardır" ifadesi yer almaktadır ve tüm bireylerin kendi kişiliğini geliştirme yönünde eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Böylece özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam olanaklarından faydalanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bireylerin bebeklik döneminden başlayarak, okulöncesi eğitimlerine ve daha sonraki eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır (Kargın, 2003).

1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslar arası kuruluşu temsil eden bireyler, başta özel eğitim gerektiren çocuklar olmak üzere, okulu tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek, "kapsayıcı eğitim" (herkesi kapsayan eğitim) yaklaşımını geliştirmek ve "herkes için eğitim" hedefini gerçekleştirmek amacı ile toplanmışlardır. UNESCO ve İspanya Hükümetince gerçekleştirilen bu konferansta özel eğitim prensipleri, politikaları, uygulamalar ve faaliyet çerçevesi hakkındaki Salamanca Bildirisi kabul edilmiştir. Buna göre, bireysel ayrılıklara bakılmaksızın, herkesin eğitim hakkını garantiye alma adına kararlar alınmıştır. Konferansta özel gereksinimli bireylerin, zorlayıcı başka şartlar olmadıkça normal okullar ve sınıflara alınması gerektiği önemle vurgulanmıştır (Dede, 1996).

2.3. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin beşinci maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

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

c) 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.

2.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 6-(1)'e göre öze eğitimin temel ilkeleri aşağıda sıralanmıştır:

a) Özel gereksinimli bireyler, özel ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılırlar.

b) Özel eğitime mümkün olduğu kadar erken başlanmalıdır.

c) Verilecek olan özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyi mümkün olduğunca sosyal ve fiziksel çevrelerinden ayırmadan planlanıp yürütülmelidir.

d) Özel gereksinimli bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik, süreç ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilmelidir.

e) Özel gereksinimli bireyin özel eğitim sürecinde görev alan, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak olan bireyler işbirliği içinde olmalıdır.

f) Özel gereksinimli bireylerin gelişimleri her yönden iyi değerlendirilmeli ve buna göre bireyselleştirilmiş eğitim programları planlanmalıdır.

g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, konu ile ilgili diğer kurumlar (üniversitelerin özel eğitim bölümleri, özel eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları gibi) işbirliği içinde çalışmalıdır.

h) Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsamalıdır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

2.5. Özel Eğitimde Anne- Babanın Önemi

Özel eğitimin başarılı olması, işbirlikçi çalışma ve ekip çalışması ile mümkündür. Aile bu ekibin önemli bir parçasıdır ve vereceği doğru destek ile özel gereksinimli çocuğun eğitimine önemli katkı sağlayabilir (Cavkaytar ve diğerleri, 2006). Ailenin özel eğitim ile ilgili bilgilendirilmesi ve programa katılmasının olumlu etkileri pek çok araştırma sonucunda belirtilmiştir. Bu durum anne- baba eğitimi çalışmalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ülkemizde anne- baba eğitimi ile ilgili ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda, çocuğun ve anne- babanın gereksinimleri dikkate alınarak başlamış ve çalışmaların temel amaçları çocuğun çeşitli beceriler kazanması, kazandığı becerileri çeşitli ortamlarda kullanabilmesi, ailenin çocukla etkileşiminin artması, ortaya çıkan sorunlarla kolay baş etmeleri için destek sağlanmasıdır (Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık, 1992).

Özel gereksinimli çocukların eğitim anlamında ihtiyaçlarını karşılama ve destek olma, ailenin çocuğa göstereceği ilgi ve önceliğe bağlıdır. Aile ne kadar çocuğu kabul edip özür grubunu tanırsa eğitiminde o derecede etkili olacaktır (Odom,2000).

2.6. Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim

Gelişimsel geriliği olan veya olma riski taşıyan çocuğun ve ailenin de içinde bulunduğu durumun olumsuz etkilerini en aza indirmek ve çocuğun sağlıklı gelişimini, ailenin gereksinimlerini en yüksek düzeyde desteklemek, çocuğun ve ailenin durumunu anlama, değerlendirme, uygun hizmet sunma gibi konular erken özel eğitim kapsamında yer almaktadır (Cavkaytar ve diğerleri, 2006).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, madde 8 (1)'de belirtildiği üzere özel eğitimde, eğitsel tanılama ve değerlendirme erken yapılmalıdır.

Sucuoğlu (1997), erken çocukluk eğitimi programlarında yer alan bebeklerin erken çocukluk eğitimi programlarına katılmayan bebeklere göre sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli ve özellikle okulöncesi dönemdeki çocuklar, özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamaktadır. Gelişmiş ülkelerde, erken teşhis ve erken destekleyici eğitime alınan çocuklar, gelişimleri açısından büyük farklılıklar

göstermekte, bu çocuklar ileriki dönemlerde aileleri ve topluma yük olmaktan kurtulmaktadırlar. Gelişmiş ülkelerde tanı sonrası sistemli ve işbirlikçi bir eğitim zinciri modeli geliştirilmiştir. Tanı sonrası uygulanan bu modelin basamakları şu şekilde sıralanmıştır (Güven, 1992);

a) Bebeklik dönemi (kreş)
b) Okulöncesi dönemi (Anaokulu-Yuva)
c) Meslek kazandırma (Atölyeler)
d) Yetişkinlik dönemi (Danışma, yardım merkezleri ve yetişkin yurtları)

Benimsenen bu kademelerdeki eğitim modelleri, özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların ailelerine olumlu katkılar getirmektedir.

Erken tanı ve eğitimin önemi giderek artmaktadır. Erken müdehâle ve destek, sonucun olumlu olması için bir gerekliliktir. Bu nedenle bebeklikten itibaren tanılamanın yapılması gerekmektedir. Böylece bebeğin tüm gelişim alanları desteklenir, ayrıca kazanılan deneyimler perinatal zedelenmenin gelişimsel sonuçlarını kısmen giderebilir. Yaşamda bazı becerilerin gelişiminde kritik dönemler söz konusudur ve müdahale edilmez ise etkisini gidermek mümkün olmayabilir, bu dönemlerin yakalanması için erken tanı bir kez daha önem kazanmaktadır. Özel gereksinimli bireylere zamanında tanı ve destek uygulanmaması, mevcut özrün dışında diğer duyusal yeteneklerde de körelmelere yol açabilir hatta ikincil yetersizliklere neden olabilir. Tüm bunların dışında erken tanı, özel gereksinimli çocuğun ailesinin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve doğru destek vermesini sağlayacaktır (Doğan, 1992).

2.7. Kaynaştırma

Eğitimde fırsat eşitliği hakkına, normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerde sahiptir. Bu bireyler ancak bu şekilde toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürebilirler. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi iki şekilde gerçekleştirilebilir; bunlardan biri ayrı eğitim, diğeri ise birlikte eğitimdir. Ayrı eğitim, özür durumu dikkate alınarak geliştirilen programlar ve özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilir. Birlikte eğitim ise özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireylerin normal sınıf öğretmenleri tarafından aynı sınıfta eğitilmeleridir (Batu ve diğerleri, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından kabulü ve topluma kaynaştırılmalarında toplumdaki bireylerin bu bireylere karşı tutumları önem kazanmaktadır. Günümüzde özel gereksinimli bireylerin diğer bireylerle aynı haklara sahip olduğu, aynı imkânlardan yararlanması gerektiği anlayışı kabul görmektedir. Ayrı eğitimde özel gereksinimli bireyler toplumdan uzak kalmakta ve normal gelişim gösteren akranları ile bir araya geldiklerinde uyum sorunları yaşamaktadırlar. Bu durum 'Kaynaştırma Eğitimi' uygulamasını gündeme getirmiştir (Yıkmış, 2006).

Çocuklar, yaşıtları ile birlikte olduklarında, model alma, liderlik fırsatı bulma, kabul görme ve arkadaşlık kurma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri için olumlu kazanımlar elde etmektedirler. Başarılı bir kaynaştırma programı için özel gereksinimli çocukların doğal çevreleri ve farklılıklarını dikkate almak gerekmektedir (Stafford ve Green, 1996).

1992 yılında Warsaw Eğitim Toplantısı yapılmış ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bazı açıklamalar yapılmıştır (Krason ve Jaszczyszyn, 2006):

- Kaynaştırma eğitimi, dünyadaki bütün medenî ülkelerde uygulanmaya ve kabul görmeye başlamıştır.
- Kaynaştırma programları uygulanırken, diğer ülkelerin modellerini taklit etmek yerine kendi modelini yaratmak önemlidir.
- Kaynaştırma uygulaması, toplumun konu ile ilgili farkındalığını artırmak için halkın anlayacağı şekilde medyada açıklanmalıdır.
- Yönetim tarafından takipler iyi yapılmalıdır.
- Öğretmenler ve okul yöneticileri, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin kuşkularını gidermelidir.
- Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda, sınıf mevcudu az tutulmalıdır.
- Özür grubuna göre gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmalı, ortam uygun araç gereçlerle donatılmalıdır.
- Özel gereksinimli çocuklar için çeşitli öğretim programları özenle seçilmeli ve öğretmenlerin maaşları artırılmalıdır.

Batu ve Kırcaali İftar'ın belirttiği üzere, özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim ortamında eğitime tabi tutulmaları gerektiğini savunan uzmanlar, ayrı eğitim almaları gerektiğini savunanlara göre daha fazladır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 12-(2) ve 29-(1)'de; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir.' ifadesi ile kaynaştırmaya öncelikle önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine aynı yönetmelikte 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimi zorunlu olduğu belirtilmektedir. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okulöncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir.

Kaynaştırmanın esası normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin bir arada eğitim almasına dayanmaktadır. Kaynaştırma ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve uygun öğretim destekleri ile özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesidir (Osborne ve Dimattia, 1994: Aktaran: Yıkmış, 2006).

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23- (1)).

Özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarına, aynı sınıflara yerleştirilmeleridir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmiş çeşitli düzeylerde normal akranları ile eğitim görmeleridir (Ersoy ve diğerleri, 2001).

Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetler sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir (Eripek, 2003).

2.7.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin toplum yaşamına bir an önce ayak uydurabilmeleri için daha okulöncesi çağlarda durumlarına uygun eğitim almaları gereklidir. Bu eğitim sağlanırken, en az kısıtlayıcı ortamda bulunmaları onların akranları ile etkileşim içine girmelerini sağlayacaktır. Bu da ancak tam zamanlı kaynaştırma ile sağlanabilir. Okulöncesi eğitim döneminde kaynaştırma programı uygulanırken, öğretmenin, ailenin, normal çocukların ve özel gereksinimli çocukların konuya yaklaşımları başarıyı belirler (Batu ve Kırcaali İftar, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programlarına alınması için en uygun zaman okulöncesi dönemdir. Ülkemizde okulöncesi eğitim programları normal gelişim gösteren çocuklar göz önüne alınarak hazırlanmakla birlikte, çocukların kendilerine özgü yetenek ve becerileri dikkate alındığında, özel gereksinimli çocuklar içinde rahatlıkla kullanılabileceği ifade edilmektedir. Okulöncesi eğitim dönemi çocukları, çok doğal oldukları için arkadaşlıkları da kendiliğinden gelişmekte ve sorularına samimi cevaplar verildiğinde kaynaştırmaya alınan çocuğu kabullenmeleri kolay olmakta, bu da sosyal kaynaşmayı sağlamaktadır. Böylece özel gereksinimli çocuk kendisini daha iyi hissetmekte ve özrünün yanında davranışsal sorunların çıkma olasılığı azalmaktadır (I. Özürlüler Şurası, 1999).

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları sonucu, normal çocukta olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da gelişim hızlanmakta ve ikincil yetersizlikler önlenebilmektedir. Çocuklar, diğer çocuklarla aynı ortamda olduklarından moral kazanırlar ve akranlarından pek çok davranışı kazanabilirler. Aynı durum aile için de söz konusudur; özel gereksinimli çocuk aileleri, çocuklarının, normal gelişim gösteren çocuklarla eşit şartlarda eğitim almasından dolayı moral kazanırlar. Ayrıca aile, çocuğun özür grubu ve özellikleri hakkında bilgilendirilip eğitime destek olabilmesi için bilinçlendirilebilir (Eripek, 2003).

2.7.2. Kaynaştırmanın Amaçları

Ashley (1979), kaynaştırmanın temel aldığı amaçları şu şekilde sıralamıştır:

- Özel gereksinimli çocuklar için ayrı özel sınıflar ve özel okulların getirdiği damgayı silmek

- Özel gereksinimli çocukların sosyal statüsünü artırmak,
- Özel gereksinimliler için daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
- Özel gereksinimli çocuğa gerçek bir yaşam çevresi sağlamak,
- Her çocuk için daha kabul edilebilir hizmet sağlamak,
- Daha fazla çocuğun eğitimini sağlamak,
- Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek,
- Özel gereksinimlileri, normal çocuklardan ayıran kurumlardan uzaklaşmayı sağlamaktır (Aktaran: Özbaba, 2000).

2.7.3. Kaynaştırmanın Yararları

Kaynaştırmanın öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve aile açısından faydaları olduğu bilinmektedir.

Eripek (2003), erken dönemde başlayan kaynaştırma uygulamaları ile gelişimin hızlandığını ve buna bağlı olarak başka yetersizliklerin önlenebileceğini belirtmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli çocuk ve ailesinin yanında normal gelişim gösteren çocuklar ile öğretmenler için de yarar sağlar. Kaynaştırmada yer alan, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına yardımcı olmaları ve toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin olduğunu anlamaları, empati kurmaları, onların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim uygulayarak, özel gereksinimli çocuğa uygun eğitimi verebilmek için kendilerini meslekî anlamda yeniler (Güzel Özmen, 2003; Batu ve diğerleri, 2005).

2.7.4. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Bireyler ve Rolleri

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulaması için tüm kaynaştırma ekibi üzerine düşen rolleri yerine getirmelidir. Sucuoğlu (2006), kaynaştırma ekibinde yer alan bireyleri, sınıf öğretmeni, okul yönetimi, rehber öğretmen, aile ve yardımcı öğretmen olarak sıralamıştır, bu bireylerin üzerlerine düşen rolleri yaparak işbirliği içerisinde çalışmaları başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında yer alan bireylerin rolleri aşağıda verilmiştir.

2.7.4.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi özel gereksinimli çocuğu kabullenici tutum sergilemeli, sınıf öğretmenine, fiziksel düzenlemeler, gerekli öğrenmeler ve uygulamaları sağlaması için destek vermelidir (Kargın, 2004).

2.7.4.2. Sınıf Öğretmeni

Kaynaştırma sınıfının öğretmeni olumlu tutuma sahip olmalı, özel gereksinimli çocuğun özür durumuna uygun fiziksel düzenlemelerin sağlanmasında okul idaresi ve aile ile işbirliği içinde olmalı ve tüm çocukların birlikte rol alacağı etkinlikleri planlamalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamalı ve gerekli materyalleri temin etmelidir ayrıca ailelerle ilgili çalışmalar yürütmeli ve işbirliği sağlamalıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 59- (1) ve (2)). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğun özellikleri hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir (Kargın, 2004).

2.7.4.3. Rehber Öğretmen

Rehber öğretmenlerin, anne babaya, öğretmene destek olma, normal gelişim gösteren çocukları bilgilendirme gibi rolleri vardır (Sucuoğlu, 2006).

2.7.4.4. Aile

Aileler, kaynaştırma eğitiminde çok güçlü destekçilerdir. Hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin kaynaştırma eğitimi ve sağlanacak yararlar konusunda bilgilendirilmesi normal çocukların tutumlarını olumlu etkilemektedir (Eripek, 2003).

Kaynaştırma ekibinde yer alan personelin, konu ile ilgili aydınlatılabilmeleri için hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir, Belli aralıklarla, sınıfta yapılan etkinliklerin, uzmanlar tarafından yorumlanmasını ve yorumlara göre düzenlemeler yapılmasını sağlamak gerekmektedir (Berrigan, 1980: Aktaran: Özbaba, 2000).

2.7.5. Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırmanın temel hedefi, özel gereksinimli çocuğun, özür durumuna göre katılabileceği en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almasıdır. Batu ve Kırcaali İftar (2005) en az kısıtlayıcı eğitim ortamını, çocuğun ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim şeklinde tanımlamışlardır.

2.7.5.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırmada öğrencinin kaydı normal sınıftadır ve öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim alır. Sınıf öğretmeni, öğrencinin sınıftaki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Tam zamanlı kaynaştırma uygulanan sınıflarda bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanılmalıdır ve ortamda gerekli fiziksel düzenleme yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar sınıflara eşit olarak dağıtılmalı ve sınıf mevcudu okulöncesi sınıflarında en fazla 14, diğer sınıflarda en fazla 30 olmalıdır (Batu ve Diğerleri, 2005).

2.7.5.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel gereksinimli çocuğun kaydı normal sınıfta olup, çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda kaynak odada özel eğitim öğretmeninden yardım aldığı durumdur (Eripek, 2003).

2.7.5.3. Yarım Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli çocuğun kaydının özel sınıfta olduğu ancak başarabileceği derslerde kaynaştırma sınıfına alındığı durumdur (Batu ve Diğerleri, 2005).

2.8. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler

Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara sağlıklı olarak kaynaştırılması, bu çocukların öğretmeleri, okul çalışanları, yöneticileri, ebeveynleri için uzun ve planlı bir süreç gerektirmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları için koşullar dikkatle incelenmelidir. Kaynakların ve içeriğin özel gereksinimli çocuklara uygun hazırlanması gerekmektedir (Blair, 1985).

Kaynaştırma programları, ancak sistemli bir şekilde planlandıklarında başarılı olacaktır. Bu başarıyı yakalayabilmek için eğitim programlarının yapılandırılması, konu ile ilgili yeterli araştırmanın yapılması, fiziksel ortamın düzenlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri, konuya yaklaşımları, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin olumlu tutum içinde olmaları da başarıyı belirleyen önemli etkenlerdir (Barrafato, 1998).

Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında çocukların birbirlerini kabul edip arkadaşlık kurmaları en önemli nokta olarak düşünülebilir. Odom (2000)'e göre; okulöncesi dönemde çocuklar genelde özel gereksinimli arkadaşları yerine normal gelişim gösteren arkadaşları ile oyun oynamayı tercih etmektedirler. Bu noktada ailelerin, öğretmenlerin yaklaşımları önem kazanmaktadır. Onların kabul edici tutumları, çocuklar tarafından model alınacaktır.

Smith ve Deborah (1994), Pennaylvanis Peters Çocuk Gelişim Merkezinin beş yıllık projesi kapsamında bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, özel gereksinimli çocukların başarılı kaynaştırılmalarını sağlamak için öneriler içermektedir ve okulöncesi kaynaştırma programındaki değişiklikler için örnek bir model hazırlamışlardır. Bu çalışma sonunda, okulöncesi eğitim döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili elde edilen bilgiler şu şekilde sıralanmıştır:

- İzole edilmiş ortamlar, gelişimsel açıdan olumlu sonuçlar vermemektedir.
- Olumlu sosyal gelişimin sağlanması için özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sık etkileşime girmeleri gerekmektedir.
- Kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilenmelidir.
- Okul müdürlerinin, kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumları değiştirilmesinde ve destek hizmetlerin sağlanmasında önemli rolü vardır.

2.8.1. Öğretmen

Okulöncesi eğitimde öğretmen çok önemli role sahiptir. Öğretmenin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almasıdır. Uygulamaların başarılı olabilmesi

için özgür bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Öğretmen, çocukların yaratıcı güçlerini destekleyerek, rahat hareket edebilecekleri ve kendilerini ifade etme imkânı bulabilecekleri bir ortamda eğitim vermelidir. Öğretmen, alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalı, özellikle de çok iyi gözlemci olmalıdır. Bu şekilde çocukları daha iyi tanır, davranış ya da başka problemleri varsa önceden tespit edebilir. Böylece aile ve bir uzmandan yardım alınarak işbirliği içinde çocuğun problemi gelişim özellikleri dikkate alınarak çözümlenebilir (Kandır, 2001).

Barrafato (1998)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için gereken koşulları, uygun hizmet içi eğitimin sağlanması, özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması ve kaynaştırma sınıfının az mevcutlu olması şeklinde önerileri olduğu belirlenmiştir.

2.8.2. Aile

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın ailenin çocuk gelişimindeki yeri ve önemi artık bilinen bir gerçektir. Özellikle okulöncesi eğitim yıllarında aile desteği çok daha büyük önem arz etmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler her şeyden önce çocuklarının özür grubunu iyi tanımalı, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit etmelidir.

Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların eğitiminde, aileyi yardımcı olarak kullanabilir. Aile, eğitim sürecinin her aşamasında yer almalıdır. Aileyi konu ile ilgili desteklemek ve daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlamak amacıyla düzenli toplantılar yapmak ve bilgilendirmek için seminerler düzenlemek gerekmektedir. Ayrıca, aileyi çocuğundaki gelişmeler hakkında bilgilendirmelidir. Kaynaştırmada, özel gereksinimli çocukların aileleri dışında, normal gelişim gösteren çocukların aileleri de çok önemlidir. Normal gelişim gösteren çocukların, ailelerinden özel gereksinimlilerle ilgili duyacağı herhangi bir olumsuz söz, çocuğun arkadaşına bakışını değiştirebilir. Bu noktada normal çocuk ailesinin, olumlu tutum sergilemesi ve öğretmeni desteklemesi önem kazanmaktadır (Batu ve diğerleri, 2005).

Okulöncesi eğitim döneminde başarılı bir kaynaştırma uygulaması için aile vazgeçilmez bir unsurdur. Aileye çocuklarını tanıma ve sağlıklı gelişimlerini sağlama konusunda destek olunmalıdır. İhtiyacı olan ailelere özel destek vermek, kökeni çok eskilere dayanan aile desteği en etkili etmen olarak kabul edilmesine rağmen, kurumlar

belirlenen amaçları gerçekleştirmek için istikrarlı çalışmalar gerçekleştirmemektedir (Thompson ve Uyeda, 2004).

2.8.3. Okul Yönetimi

Kaynaştırmanın en iyi şekilde uygulanması ve kaynaştırmada yer alan tüm unsurların, üzerine düşeni kolaylıkla yapabilmesi için okul yönetiminin kaynaştırmaya kaynaştırmanın gereğine, yararına ve önemine inanması gerekmektedir. Okul yönetimi, kaynaştırmada rol alacak personelin işbirlikçi çalışmaları açısından oldukça önemlidir. (Batu ve diğerleri, 2005).

Genel eğitimin özel gereksinimli öğrencileri kapsaması, okul müdürlerinin rollerini ve bunların özel eğitim ile olan bağlantılarını değiştirmiştir. Okul müdürlerin tutumu özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında pozitif ya da negatif etkide bulunmaktadır (Praisner, 2000).

2.8.4. Normal Gelişim Gösteren Çocuk

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 diğerleri, 2005).

2.8.5. Fiziksel Koşullar

Kaynaştırma sınıflarındaki en önemli nokta, fiziksel ortamın elverdiği ve öğretmenin ilgilenebileceği kadar öğrenci ile çalışılmasıdır. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında en fazla 14 öğrenci bulunması önerilmektedir. Sınıf mevcudunun az tutulması, öğretmenin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçebilir. Kaynaştırma sınıfı, çocuklar için ilgi çekici ve teşvik edici şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar, çocukların birbirleri ile kolay etkileşime girebilecekleri, rahat hareket edebilecekleri şekilde planlanmalıdır (Batu ve diğerleri, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23'te sınıf mevcudu ile ilgili; 'Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu

sınıflarda sınıf mevcutları; okulöncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.' ifadesi yer almaktadır. Ancak ülkemiz koşulları dikkate alındığında yeterince uygulanamadığı söylenebilir.

2.8.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Öğretmenin dikkatle üzerinde durması gereken konulardan biri bireyselleştirilmiş eğitim programıdır. Öğretmenin, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayabilmesi için özel gereksinimli çocuğu çok iyi tanıması gerekmektedir. Çocuğun performans düzeyine göre uygun amaçları belirlemeli ve uygulamaya almalıdır (Eripek, 2003).

2.8.7. Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Değerlendirme, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme uygulamaları, özel gereksinimli çocuklara ve onların ailelerine uygulanmalıdır. Değerlendirmeler, kaynaştırma programlarının tasarlanması ve uygulanması için bilgi toplamak amacıyla yapılır. Bu amaçla birey ve grup gelişiminin değerlendirilmesi ve okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların gelişimini etkileyen fiziksel çevrenin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde kaynaştırma programlarının ne zaman ne şekilde uygulanması gerektiği ile ilgili belirsizlikler azaltılmış olacaktır. Ayrıca, değerlendirme sonuçları dikkate alınarak yeni geliştirilen modellere yardımcı olunur ve özel gereksinimli çocuklarla, ailelerine verilen destek hizmetinin kalitesi artar (McConnell, 2000).

Kaynaştırma programlarının uygulanmasında problemler yaşandığı açıkça ortadadır. Bu durum, programların değerlendirme sürecinin iyi planlanması ile aşılabilir. Değerlendirme sonucu tespit edilen bazı temel faktörler, karşılaşılan sorunları çözmeye yardımcı olacaktır (Lorna, 2006).

2.9. Dünyada ve Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi

Dünyada özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri ile ilgili sistematik çalışmalar 1700'lü yıllarda başlamıştır. Ancak içinde bulunduğumuz yüzyıl içinde bu bireylerin eğitimleri ile ilgili önemli gelişmeler olmuş ve eğitim modellerinde meydana gelen yeniliklerle, kaynaştırma kavramı üzerinde ilgi ve uygumlalar artmıştır (Sucuoğlu, 2006).

19. yüzyılın sonlarında özel eğitim gerektiren çocuklar için normal okullar içinde özel sınıflar açılmış, 20. yüzyılın başlarında ise bu çocukların eğitiminde halkın da katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Yine bu dönemde zekâ testleri geliştirilmiştir. 1970'lerde erken eğitim, aile eğitimi, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim gibi konular gündeme gelmiş ve bu konularla ilgili çalışmalar üzerinde önemle durulmuştur (Cavkaytar ve diğerleri, 2006).

Ülkemizde 1924 yılından 1950 yılına kadar olan özel gereksinimlilere yönelik özel eğitim hizmetleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak sürdürülürken, 1950'den 1980'e kadar olan süre içinde İlköğretim Genel müdürlüğü bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1983'te ise Özel Eğitim Rehberlik ve Daire Başkanlığına dönüştürülmüştür. Ülke genelindeki rehberlik ve özel eğitim alanındaki ihtiyaçların artması sonucu daha etkin hizmet verilebilmesi için 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu birim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yönetilmesi ve yaygınlaştırılmasından sorumlu tutulmuştur. Ülkemizde, Özürlülere İlişkin Eğitim Esasları 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir (I. Özürlüler Şurası, 1999).

Ülkemizde özel eğitime yönelik uygulamalar, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 62. maddesi, 1.7.2005 tarihli ve 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunun 16. maddesi ve 30.5.1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine göre uygulanmaktadır. Aynı yönetmelikte özel gereksinimli okulöncesi dönem çocuklarının okulöncesi eğitim almalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulamasında yer alması gerekenleri: aile, öğretmen,

okul yönetimi, rehber öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezindeki ilgili personel, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Geliştirme birimindeki ilgili kişiler olarak belirtilmiştir. (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18 Ocak 2000 yılında yayınlanmış ve uygulamalar bu yönetmeliğe göre düzenlenmiştir. Bu yönetmelikte, kaynaştırma uygulanan okullarda, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin karşılanabilmesi için gerekli fiziksel, sosyal, psikolojik durumların düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yasal düzenlemelere rağmen ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğu söylenebilir (Eripek, 2003).

573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede, normal akranları ile birlikte eğitim alan özel gereksinimli bireylerin, değerlendirme aşamalarında, özel gereksinimli çocuk için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan amaçların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özbaba (2000), okulöncesi öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmacı kendi geliştirdiği Okulöncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların entegrasyonuna ilişkin tutum ölçeğini, 300 ebeveyn ve 32 öğretmene uygulamıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan ailelerin başlangıçta kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilerken, uzun süreli kaynaştırma programı sonrasında tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna varmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırmaya olumlu baktıkları ancak tutumlarının özür türüne göre değiştiği belirlenmiştir. Buna göre işitme ve konuşma özürlü çocukların ailelerinin olumlu tutum, zihinsel, ortopedik ve görme özürlü çocukların ailelerinin ise olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ise okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum içinde olmadıkları, ancak öğretmenlik eğitimleri sırasında kaynaştırma konusunda yeterli eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Temel (2000), okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini 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.

Temir (2002), çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentilerini araştırmıştır. Bu amaçla 110 ebeveyne anket uygulamış ve yüzde, frekans değerlerine bakmıştır. Ailelerin çoğunluğunun eğitim kurumlarından, toplumu özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ailelerin tamamına yakını kendisini kaynaştırma programının bir parçası olarak gördükleri belirtilmiştir. Ailelerin inancının, çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklarla arkadaşlık kurma, kabul görme, birlikte ders çalışma gibi konularda sorunlar yaşadığı yönünde olduğu saptanmıştır.

Kaner (2003), özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, sosyal destek algılarını ölçmek amacı ile 'Aile Destek Ölçeği' geliştirmiş ve 419 kişiye yaptığı uygulamalar sonucunda, algılanan anne- baba desteğinin hem orta çocukluk hem de ergenlik döneminde duygusal desteğin okulöncesi döneme göre fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulöncesi dönemde erkek çocuğu olan anne- babaların kız çocuğu olan anne-babalara göre daha fazla destek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2004), entegre eğitime katılan ve katılmayan engelli çocuk annelerinin, depresyon ve umutsuzluk düzeylerini incelediği araştırmasında, beş- yedi yaş arasında engelli çocuğa sahip, çocuğu ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 59 anne ile özel eğitim kurumlarına devam eden 67 annenin umutsuzluk düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmada 'Beck Depresyon Ölçeği' ni kullanmış ve çocukları kaynaştırma eğitimine katılmayan anneleri umutsuzluk düzeylerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Kaya (2005), anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerini incelemiştir ve 'ölçüt örnekleme yöntemi' ile belirlediği 20 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını kısmen karşılayabildiklerini ancak kendilerini yetersiz bulduklarını saptamıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili bir uzman ile işbirliği

kuramadıkları, kaynaştırma ile ilgili yeterli seminer verilmediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Yavuz (2005), okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi konulu yaptığı çalışmada okulöncesi 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 Larrive ve Cook (1979) tarafından geliştirilen 'Kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ölçeği kullanılmıştır. 45 okulöncesi 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.

Nizamoğlu (2006), Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlilikleri konulu araştırmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 12 sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanmıştır. Öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemek üzere 'Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme aracı kullanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yalnızca rehber öğretmenlerden destek aldıklarını, özel gereksinimli çocukların dönem ortasına doğru belirleyebildikleri ve hazırlık için dönem ortasını seçtiklerini ve amaç belirlerken sistemli çalışma içinde olmadıklarını, kendilerine göre yazılı olmayan yöntemler tercih ettiklerini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi sınıfta yokken diğer çocukları özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirdikleri ve kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yıkmış (2006), il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik düşüncelerini belirlemek üzere yaptığı araştırmada, 10 il milli eğitim yöneticisi ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulaması için var olan yasal düzenlemeleri yeterli bulduklarını, kaynaştırmanın

öğretmenlere, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara, fayda sağladığı görüşünde olduklarını saptamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlerden kaynaştırmanın yararına inanmalarını ve kaynaştırma konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olmalarını bekledikleri, ailelerden durumu kabullenmelerini bekledikleri araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Yine aynı araştırmada yöneticilerin, kaynaştırma programı uygulanacak okullarda görev alan personelin konu ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda yapılan araştırmalar, kaynaştırma konusunda izlenen politikalar, düzenlenen programlar ve uygulama ile ilgili bilgileri içermektedir.

Deborah ve Smith (1992), özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitiminde normal eğitim çevrelerine yerleştirilmesinde yani kaynaştırma uygulamasında engellerin neler olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma eğitim sisteminin yanında davranış, geçmiş ve yöntemleri de sorgulamıştır. Çalışma eğitmen, müdür ve ailelerden oluşan 278 kişiye gönderilmiş ve % 53 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Geri dönüşler, kaynaştırma programında yer almamaları konusundaki nedenlere göre 8 farklı gruba ayrılmıştır. Personel eğitimi ve standartları en yüksek grubu oluştururken, değerler, davranışlar ve maddi boyut da yüksek gruplardan bir tanesi olmuştur. Bu konudaki cevaplar çok fazla sayıda alt grup oluşturmuştur. Örneğin, Head Start programındaki tüm aileler ve idareciler uygulamaları sorun olarak düşünürken, çocuk bakıcıları yöneticileri ve özel eğitim eyalet yöneticilerinin yarısından fazlası sorun olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin hazırlanmaması, dikkatsizlik özel gereksinimli öğrencilerin daha düşük kalitede eğitim alacaklarının düşünülmesi ve iletişim, işbirliği ve saygı konularında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Barrafato (1998), okul dernekleri, ebeveyn ve öğretmen yaklaşımları, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim ve planlama gibi destekleyici faktörlerin, okulöncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma kapsamına aldığı iki okulun, destekleyici faktörler olarak tanımladığı kurulları ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların

diğer çocuklarla sosyal yönden kaynaştığı ve çevrelerine uyum sağladıkları belirlenmiştir.

Holahan (2000), okulöncesi eğitim döneminde kaynaştırma programına alınan özel gereksinimli çocukların, sosyal gelişimlerinin etkilenme düzeylerini araştırmıştır. Bu amaçla, aynı yaş, cinsiyette, benzer geçmiş yaşantı sürecinden gelen 15 çift çocuk örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal ve duygusal yönden düşük performans sergileyen çocuklar, kaynaştırma eğitimi için sunulan ortamlarda, nispeten yüksek performans sergileyen çocuklardan daha düşük performans sergiledikleri saptanmıştır. Aynı araştırmada, okula devam süresinin, bu çocuklardaki gelişimsel etkileri incelenmiş ve okula tam gün devam eden özel gereksinimli çocukların, yarım gün devam edenlere göre daha yüksek gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Praisner (2000), okul müdürlerinin kaynaştırma uygulamasındaki rolleri, etkileri; bunların deneyimler ve uygulamalarla ilişkisi üzerine bir araştırma yapmak için ilkokul yöneticileri ile çalışmıştır. Toplam 408 okul yöneticisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda olumlu tutum sergileyen ve olumlu deneyim yaşayan okul müdürlerinin, olumsuz tutum sergileyenlere göre kaynaştırma uygulamasına olumlu etki yaptıkları belirlenmiştir.

Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (2002), farklı gelişme dönemlerindeki 36 özel gereksinimli çocuğun aileleri ile görüşmeler yaparak ailelerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ve beklentilerini saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda, ailelerin, normal gelişim gösteren çocuklarla kendi çocuklarının oyun oynamalarının sosyalleşme için yararlı bulduklarını belirlemiştir. Yine aynı araştırmada üniversiteye bağlı bir erken çocukluk programında kaynaştırma uygulaması için ortam hazırlanmış ve 20 çocuk izlemeye alınmıştır. Bu çocuklar normal anaokullarına devam eden 18 kaynaştırma öğrencisi ile karşılaştırılmış ve aralarında sosyal gelişim açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel ve nicel süreçlerin birlikte izlendiği bir araştırmadır. Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala süregelen bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, müdahale edilmeden kendi koşulları içinde gözlenip betimlenir ve amaçların ifade edilişi genellikle sorular ile olur (Karasar, 2006).

Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerinin incelenmesi araştırmanın nitel bölümünü; öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi ise araştırmanın nicel bölümünü oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Adana il merkezi sınırları içinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların aileleri ile Down Sendromlu çocukların kaynaştırma programına alındığı dört sınıf oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler ile normal gelişim gösteren çocuk ve özel gereksinimli çocuk ebeveynlerine; kişisel bilgi formu ile Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Down Sendromlu çocukların kaynaştırma eğitimi aldığı toplam dört sınıfta akran ilişkileri yapılandırılmamış gözlem tekniği ile gözlenmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu, Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği, gözlem formu olmak üzere üç ayrı form kullanılmıştır.

3.3.1. Tutum Ölçeği

Araştırmada, Nesrin Özbaba'nın 2000 yılında, Gönül Kırcaali İftar'ın 'Kaynaştırmaya ilişkin görüşler' adlı çalışması ve Mehmet Özyürek'in 'Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği' adlı çalışmasından yararlanarak geliştirdiği 'Okulöncesi dönemde entegrasyona (kaynaştırmaya) karşı tutum ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, anne- babalar ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını anlamak amacı ile oluşturulmuştur. Tutum ölçeği, 30 sorudan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Sorular, tamamen katılıyorum- çok katılıyorum- katılıyorum- az katılıyorum- hiç katılmıyorum şeklinde seçeneklere sahiptir. Buna göre araştırmacı tarafından verilmesi beklenen cevaba 5 diğerlerine ise sırası ile 4,3,2,1 şeklinde puan verilmiştir.

Tutum ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmış ve testin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Özbaba (2000) bu amaçla, ölçeği bir hafta ara ile tekrar uygulamıştır. Buna göre SPSS paket programı kullanılarak; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97, iç tutarlılıkta ise Spearman Brown .908, Horst .908 ve Cronbach alpha değeri .92 olarak bulunmuştur.

3.3.1.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Testi Sonuçları

Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan öğretmenler, bu okullarda altı yaş grubu çocukları bulunan ebeveynler ve altı yaş grubu sınıflarında kaynaştırma eğitimine alınmış özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine uygulanan 'Okulöncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği' ile toplam 389 bireyden elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, SPSS paket programı kullanılarak tekrar yapılmıştır.

Ölçekte yer alan olumlu ifadeler 5'ten 1'e doğru, olumsuz ifadeler ise 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Daha sonra maddelerin anti imaj korelasyon katsayıları ve standart

sapma değerlerine bakılmış ve anti-imaj korelasyon katsayıları .50'nin altında, standart sapması 1.00'ın üzerinde olan maddeler analizden çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi ile ölçeğin faktör yapısı incelenmiş ve yedi faktörden oluştuğu, açıklanan varyansın ise .57 olduğu görülmüştür. Faktöre ait çizgi grafiği incelendiğinde üç faktörlü bir çözüm olabileceği görülmüştür.

Varimaks dönüştürme yöntemine göre faktör yükleri .40 ve altında olan maddeler ile birden fazla faktöre yüklenen maddeler ve faktör yükleri arasındaki farkı .20'den az olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda birinci alt ölçekte 11 madde yer almaktadır ve varyans değeri 22,04'tür, ikinci alt ölçekte 8 madde yer almaktadır, bu maddelerin varyans değeri 18,77'dir, üçüncü alt ölçekte ise 2 madde bulunmaktadır ve varyans değeri 7,92'dir. Üç alt ölçeğin varyansın %48,73'ünü açıkladığı görülmüştür. Alt ölçeklerde yer alan maddeler incelendiğinde birinci alt ölçek, ölçeğin davranış boyutu, ikinci alt ölçeğin duygusal boyutu, üçüncü alt ölçeğin ise bilişsel boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Yapılan işlemler sonucunda elde edilen değerlere göre tutum ölçeği geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Tutum ölçeğinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı birinci alt ölçekte .87 ve ikinci alt ölçekte .81 iken üçüncü alt ölçekte .55 bulunmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda üçüncü alt ölçek üzerinde çalışılabilir.

Faktör çözümünden elde edilen faktör yükleri, maddelerin ortak varyansları, faktörlere ait öz değerler, faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri, maddelerin ortalama değerleri, madde alt ölçek korelasyonları ile alt- üst grup t değerleri tablo 3.3.1.1'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.1. Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği Maddelerinin Anti- imaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri. Ortak Varyansları, Öz değerleri. Açıklanmış Varyans Yüzdeleri. Ortalamaları. Standart Sapmaları. Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt- Üst Grup t Değerleri

Maddeler	1. Alt Ölçek (Faktör Yükü)	2.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	3.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	Anti-İmaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ortalama	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.	.738			.85	.647	2.77	1.32	.78	21.83
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimleri açısından zararlı değildir.	.725			.87	.648	2.92	1.26	.77	19.80
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.	.681			.92	.520	3.50	1.23	71	18.94
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.	.675			.92	.608	2.90	1.29	.53	17.33
20. Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.	.653			.89	.480	3.44	1.18	.67	15.30
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	.640			.86	.422	3.38	1.14	.60	13.05
10. Normal sınıfta bulunmak, özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.	.627			.90	.534	2.62	1.30		16.05
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.	.617			.82	.480	2,71	1,18	.55	11.55
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	.584			.90	.420	2.40	1.20	.63	12.85

Anlamlılık düzeyi P<.01

Tablo 3.3.1.1. (Devamı) Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği Maddelerinin Anti- İmaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt- Üst Grupt Değerleri

Maddeler	1.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	2.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	3.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	Anti-İmaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ortalama	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	.530			,83	283	2,38	1,12	,51	9 96
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.	.519			,91	.408	2,11	1,33	,53	9 99
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.		725		,88	540	3,10	1,15	,71	13,85
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.		690		.92	492	4.20	1 04	.68	13.98
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.		.626		.90	.393	3.91	1.23	.60	11.30
29. Özürlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.		.604		.92	.495	3.57	1.31	.69	16.56
19. Özürlü öğrenci, normal sınıfta kaynaşaya yol açabilir.		.595		.87	.390	3.53	1.56	.61	11.54
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.		.568		.92	.391	3.34	1.26	.63	14.65
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin kaynaşa yaşamasını yol açar.		.540		.87	.392	3.62	1.11	.62	13.45

Anlamlılık düzeyi: P .01

Tablo 3.3.1.1. (Devamı) Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği Maddelerinin Anti- imaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt- Üst Grup t Değerleri

Maddeler	1.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	2.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	3.Alt Ölçek (Faktör Yükü)	Anti İmaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ortalama	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt Üst Gruplar t Değeri
26. Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.			.743	.71	.570	2.03	1.14	.82	21.29
25. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.			.696	.85	.597	2.98	1.22	.85	26.18
Öz Değer	6.17	2,72	1,33						
Açıklanan Varyans %	22,04	18,77	7,92	Toplam % 48.73					
Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı	.87	.81	.55						

Anlamlılık düzeyi: P< .01

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenler ve ebeveynlerin, araştırmada belirlenen özelliklere göre kişisel bilgilerinin toplaması amacı ile kullanılmıştır. Bu amaçla, ebeveynler için hazırlanan formda ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyleri, çalışma durumları, ekonomik gelirleri, çocuk sayıları, özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumları ve kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulup bulmamaya ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin ise yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, çalıştıkları kurumlar, sınıfında yardımcı personel bulunma durumu, özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, kaynaştırma konusunda eğitim alma durumları, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev alma durumları, okullarında özel eğitim konusunda destek olabilecek personel bulunma durumları, sınıf mevcutları ve sınıfta kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk bulunup bulunmamasına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin hangi özür grubunun kaynaştırma eğitiminde daha başarılı vereceği ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve ebeveynlerin hangi özür grubundaki çocukların kaynaştırma eğitimine alınmasında sakınca bulduklarını belirlemek amacı ile kişisel bilgi formları ile bilgi toplanmıştır.

Elde edilen verilere göre belirlenen değişkenlere ilişkin sayısal veriler aşağıda sırası ile verilmiştir.

3.3.3. Gözlem

Araştırmacı tarafından kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda yapılandırılmamış gözlem yönteminden yaralanılarak özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri gözlenmiştir. Bu amaçla gözlem yapılacak olan okulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek gözlem günleri belirlenmiştir.

Bu amaçla benzer özür grubunda yer alan ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan Down Sendromlu çocukların bulunduğu, ilköğretime bağlı dört anasınıfında beşer gün, yaklaşık 40'ar dakika süre ile gözlemler yapılmış ve çocukların sergilediği davranışlar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırmada akran ilişkilerinin

gözlenmesi nedeniyle çocukların öğretmen ve yardımcı personeller tarafından en az yönlendirildiği süreç olan serbest zaman etkinliği süreci tercih edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

2008-2009 eğitim-öğretim yılının güz döneminde kişisel bilgi formları ve tutum ölçeklerine ilişkin veriler toplandıktan sonra kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki özel gereksinimli çocukların özür grupları belirlenmiş ve aynı özür grubuna ait dört çocuğun sınıfında aynı eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gözlem yapılmıştır.

Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 34 okulda görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan tüm çocukların ebeveynlerinden Tutum ölçekleri ve kişisel bilgi formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu amaçla toplam 1200 adet kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği dağıtılmıştır. 570 adet tutum ölçeği geri dönmüştür, eksik doldurulan ölçek ve kişisel bilgi formları değerlendirmeye alınmamıştır.

Benzer özür grubunda yer aldığı belirlenen dört Down Sendromlu çocuğun kaynaştırma eğitimine devam ettiği dört sınıfta beşer gün, 40'ar dakika boyunca, serbest zaman etkinliği sürecinde yapılandırılmamış gözlem yönteminden yararlanılarak gözlem yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak kişisel bilgiler ile ilgili özellikler incelenmiş, araştırmada ele alınacak değişkenlerin yüzde (%) ve frekansları belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği, belirlenen değişkenlere göre SPSS paket programı ile iki seçenekli olan değişkenler için bağımsız gruplar T testi, ikiden fazla seçenekli olan değişkenler için ise ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen değişkenlere göre tutumun anlamlı farklılık gösterip göstermediği ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Belirlenen anlamlı farklılıklar için, farklılığın yönünü belirlemek amacı ile Scheffe-f ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05'lik anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan gözlem verilerinin analizinde, elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen

kodlar değerlendirilerek tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlamalar yapılırken uzman görüşlerinden yararlanılmış ve ilgili literatürler incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen veriler ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.1. Kişisel Bilgi Formlarına İlişkin Bulgular

4.1.1. Ebeveynlere İlişkin Genel Bilgiler

Araştırmada yer alan ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumlarına ilişkin veriler Tablo 4.4.4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.1. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımları

Çocuk Durumu	**f**	**%**
Özel gereksinimli çocuk sahibi	14	6.4
Normal gelişim gösteren çocuk sahibi	267	93.6
TOPLAM	281	100.0

Araştırmada ailelerin sahip oldukları çocukların özel gereksinimli olup olmadıkları incelenmiş ve Tablo 4.1.1.1'de görüldüğü üzere ailelerin % 6.4'ü özel gereksinimli çocuğa sahip iken % 93.6'sı normal gelişim gösteren çocuğa sahiptir.

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma durumlarına göre dağılımları tablo 4.1.1.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.2. Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimini Sakıncalı Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Sakıncalı Bulma Durumu	**Özel Gereksinimli Çocuk Ebeveyni**	**Normal Gelişim Gösteren Çocuk Ebeveyni**	**Toplam**
Sakıncalı Buluyorum	1	127	128
Sakıncalı Bulmuyorum	13	140	153
TOPLAM	14	267	281

Tablo 4.1.1.2 incelendiğinde özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerden zihinsel engelli çocuğa sahip bir ebeveyn kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulmaktadır, diğerleri ise sakınca görmemektedir. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynlerin 127'si sakıncalı buluyorum yanıtını verirken 140'ı sakıncalı buluyorum yanıtını vermiştir.

Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Alınmasında Sakınca Görmedikleri Özür Grupları Tablo 4.1.1.3'te verilmiştir.

Tablo 4.1.1.3. Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Alınmasında Sakınca görmedikleri Özür Gruplarının Dağılımları

Özür Grupları	**f**	**%**
Zihinsel Engelli	3	1.1
Fiziksel Engelli	223	79.4
İşitme Engelli	9	3.2
Görme Engelli	2	0.7
Diğer	44	15.7
TOPLAM	281	100.0

Tablo 4.1.1.3'te görüldüğü üzere ebeveynlerin % 79.4'ü fiziksel engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıflarda eğitim almalarında sakınca görmemektedir. % 0.7' lik oranla en az tercih edilen grup görme engellilerdir, az tercih edilen bir diğer grup ise %1.1'lik oran ile zihinsel engellilerdir. İşitme engelli çocuklar, % 3.2 oranında tercih edilmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 44 ebeveynden 27'si bütün özür gruplarının kaynaştırma eğitimine katılmasında sakınca yoktur görüşünü savunurken, dördü hiçbir özür grubunun kaynaştırma eğitimine alınmaması gerektiğini belirtmiştir. Ebeveynlerden beşi, fiziksel engelli ve diğer seçeneğini işaretlemiş ve diğer özür grupları hakkında açıklama belirtmemiştir, yine beş ebeveyn seçenekler dışında kalan özür gruplarının kaynaştırma eğitimi alınmasında sakınca görmezken herhangi bir özür grubu belirtmemiştir. Ebeveynlerden ikisi zihinsel engelli çocuklar hariç olmak üzere tüm özür gruplarının kaynaştırma eğitimine katılmasında sakınca görmediklerini bir ebeveyn otistik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların kaynaştırma eğitimine alınması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 4.1.1.4. Anne ve Babaların Öğrenim Düzeyi Dağılımları

Öğrenim Düzeyi	**Anne**		**Baba**	
	f	**%**	**f**	**%**
İlköğretim	143	50.9	89	31.7
Ortaöğretim	96	34.2	119	42.3
Yükseköğrenim	42	14.9	73	26.0
TOPLAM	281	100	281	100

Tablo 4.1.1.4'te görüldüğü üzere annelerin çoğu %50.9'luk oran ile ilköğretim mezunudur, ilköğretim mezunu anneleri %34.2 ile ortaöğretim mezunu anneler ve %14.9 ile yükseköğrenim mezunu anneler izlemektedir.

Babaların %42.3'ü ortaöğretim, %31.7'si ilköğretim ve %26'sı yükseköğrenim mezunudur.

Araştırmada ailelerin evlerine giren aylık toplam gelir miktarı araştırılarak ekonomik düzey belirlenmeye çalışılmıştır. Ailelerin aylık toplam gelirlerinin dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.1.1.5'te verilmiştir.

Tablo 4.1.1.5. Ebeveynlerin Aylık Toplam Gelir Dağılımları

Gelir Miktarı	**f**	**%**
500 TL ve altı	71	25.3
500-1000 TL	79	28.1
1000-1500 TL	79	28.1
2000 TL ve üzeri	52	18.5
TOPLAM	281	100.0

Tablo 4.1.1.5 incelendiğinde, ailelerin aylık gelir miktarları içinde en yaygın görülen aralık eşit oranlarda olmak üzere, 500-1000 TL ile 1000-1500 TL aralıklarıdır. Ailelerin çok azı 2000 TL ve üzeri aylık gelir elde etmektedir. Yine ailelerin % 25.3 gibi önemli bölümü 500 TL ve altı gelir elde etmektedir. Bu durumun nedeni işsizlik ve kadınların çalışma oranlarındaki düşüklük olarak görülebilir.

Araştırmada, sahip olunan özel gereksinimli çocukların özür grupları belirlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.1.1.6'da verilmiştir. Kişisel bilgi formunu dolduran ebeveynlerin tabloda verilen seçeneklerden birine ait çocukları varsa işaretlemeleri, seçenekler dışında bir engele sahip ise diğer seçeneği kısmına açıklama yapmaları istenmiştir.

Tablo 4.1.1.6. Özel Gereksinimli Çocukların Özür Gruplarının Dağılımları

Özür Grubu	**f**	**%**
Zihinsel Engelli	4	28.6
Fiziksel Engelli	1	7.1
Görme Engelli	1	7.1
İşitme Engelli	0	0.0
Diğer	8	28.6
TOPLAM	14	100.0

Tablo 4.1.1.6'da görüldüğü üzere özel gereksinimli çocukların % 28.6'sı zihinsel engelliler grubunda yer almaktadır, bunu %28.6'lık oran ile diğer özür grubunda yer alan özür grupları izlemiştir. Diğer seçeneğinde yer alan çocuklardan üçünün özür grubu dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üçünün gelişim geriliği ikisinin ise otistik oldukları ebeveynlerin kişisel bilgi formunda verdikleri bilgilere göre belirlenmiştir. Fiziksel ve görme engelli çocukların oranı %7.1'dir. Örnekleme alınan grup içerisinde işitme engelli çocuk bulunmamaktadır. Gözleme alınan Down Sendromlu çocukların özür grupları ise zihinsel engelli çocukların içerisinde ele alınmıştır.

Tablo **4.1.1.7.** Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitimine Alınmasında Sakınca Gördükleri Özür Gruplarının Dağılımları

Özür Grupları	**f**	**%**
Zihinsel Engelli	191	68.0
İşitme Engelli	11	3.9
Görme Engelli	24	8.5
Diğer	55	19.6
TOPLAM	281	100.0

Ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine alınmasında en fazla sakınca gördükleri özür grubu %68'lik oran ile zihinsel engellilerdir. Ebeveynlerin %8.5'i görme engelli çocukların, %3.9'u ise işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimine katılmasında sakınca bulduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden hiçbiri fiziksel engellilerin kaynaştırma eğitimine karşı değildir. Diğer seçeneği ve birden fazla seçenek işaretlen 55 ebeveynden 24'ü hiçbir özür grubuna karşı değilken 12'si fiziksel engelli çocuklar hariç tüm özür gruplarına, 6'sı fiziksel engelli ve seçenekler dışında kalan özür gruplarına, 6'sı bütün özür gruplarına, 2'si seçenekler dışında kalan özür gruplarına, 2'si seçenekler diğer seçeneği ve fiziksel engelliler dışında kalan özür gruplarına, 2'si görme ve işitme

engellilerin kaynaştırma eğitimine alınmasına karşı iken 1'i konuşma bozukluğu ve dil problemi olan çocukların kaynaştırma eğitimine alınmasına karşıdır.

4.1.2. Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları tablo 4.1.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Dağılımları

Öğrenim Durumu	**f**	**%**
Ön Lisans	15	16.9
Lisans	70	78.7
Lisans Üstü	4	4.5
TOPLAM	89	100.0

Tablo 4.1.2.1'e göre öğretmenlerin % 78.7'si lisans mezunu iken %4.5'i lisans üstü eğitim almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %15.7'si ön lisans ve %4.5'i ise lisans üstü eğitim almıştır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına ilişkin verilerin dağılımları Tablo 4.1.2.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.2.2. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Meslekteki Kıdem	**f**	**%**
1-5 yıl	27	30.3
6-10 yıl	33	37.1
11-15 yıl	13	14.6
16 yıl ve üzeri	16	18.0
TOPLAM	89	100.0

Öğretmenlerin çoğu %37.1 ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip iken, %30.3'lük kısmı 1-5 yıl arası, %18.7'si 16 yıl ve üzeri, %14.6 'sı ise 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin sınıflarında yardımcı personel bulunma durumlarına göre dağılımları Tablo 4.1.2.3'te verilmiştir.

Tablo 4.1.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Personel Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

Sınıfta Yardımcı Personel Bulunma Durumu	f	%
Var	75	84.3
Yok	14	15.7
TOPLAM	89	100.0

Tablo 4.1.2.3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun sınıfında yardımcı personel bulunmaktadır. Sınıfında yardımcı personel bulunmayan eğitimciler yalnızca %15.7'lik kısmı oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, daha önce kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alma durumları ve aldıkları eğitimi nereden aldıklarına ilişkin veriler Tablo 4.1.2.4'te verilmiştir.

Tablo 4.1.2.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alanında Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	f	%
Öğretmenlik Öğrenimi Sırasında	43	48.3
Hizmetiçi Eğitim Kurslarında	3	3.4
Seminerlerde	2	2.2
Birden Fazla Yerde	8	9.0
Eğitim Almamış	33	37.1
TOPLAM	89	100.0

Tablo 4.1.2.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yalnızca % 37.1'lik kısmı kaynaştırma eğitimi alanında herhangi bir eğitim almadıklarını bildirmişledir. Öğretmenlerin çoğu bu konuda en az bir yerden eğitim almıştır. Öğretmenlerin % 48.3'ü öğretmenlik öğrenimi sırasında, % 3.4'ü hizmetiçi eğitim kurslarında, % 2.2'si seminerlerde ve % 9.0'u ise birden fazla yerde kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almışlardır.

Tablo 4.1.2.5. Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Görev Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olma Durumu	f	%
Evet	31	34.8
Hayır	58	65.2
TOPLAM	89	100.0

Tablo 4.1.2.5'e göre öğretmenlerin %65.2'si daha önce kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev almamışken %34.8'i kaynaştırma tecrübesine sahiptir.

Tablo 4.1.2.6. Sınıf Mevcutlarının Dağılımları

Sınıf Mevcudu	**f**	**%**
15-20	27	30.3
20-25	36	40.4
25 ve üzeri	26	29.2
TOPLAM	89	100.0

Kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği uygulanan sınıfların %30.3'ü 15-20, %40.4'ü 20-25, 29.2'si ise 25 ve üzeri çocuk bulunan sınıflardır.

Tablo 4.1.2.7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Katıldığında Başarılı Sonuç Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Dağılımı

Başarılı Kaynaştırma Eğitimi Uygulaması Olacağına İnanılan Özür Grupları	**f**	**%**
Fiziksel Engelli	67	75.3
Diğer	22	24.7
TOPLAM	89	100.0

Öğretmenlerin %75.3'ü fiziksel engelli çocukların katıldığı kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarılı sonuç alınacağına inanırken, Hiçbir öğretmen zihinsel engelli, görme engelli ve işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarılı sonuç alınacağına inanmamaktadır. %24.7'si ise belirtilen özür grupları dışında kalan özür gruplarını tercih etmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin 11'i dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların, 5'i öğrenme güçlüğü olan çocukları, 3'ü gelişim geriliği olan çocukların, 1'i Down Sendromlu çocukların kaynaştırılmasını başarılı bulurken 2'si hiçbir özür grubunun başarılı olmayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.1.2.8. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Katıldığında Düşük Başarı Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Dağılımı

Kaynaştırma Eğitiminde Düşük Başarı Alınacağına İnanılan Özür Grupları	**f**	**%**
Zihinsel Engelli	63	70.8
İşitme Engelli	10	11.2
Görme Engelli	7	7.9
Diğer	9	10.1
TOPLAM	89	100.0

Tablo 4.1.2.8'e göre öğretmenlerin çoğu %70.8'lik oran ile zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasını düşük başarılı bulurken %11.2'si işitme engelli, %7.9'u görme engelli çocukların kaynaştırılmasının düşük başarı vereceğine inanmaktadır. Öğretmenlerin %10.1'i ise diğer özür gruplarını işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden biri Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu olan çocukların, ikisi otistik çocukların düşük başarı vereceğine inanmakta geriye kalanları ise fiziksel engelliler dışında tüm özür gruplarının olumsuz sonuç vereceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ebeveynlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları, özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimine karşı olma durumuna, kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli çocukların özür grubuna, öğrenim durumlarına, gelir durumlarına göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde ebeveynler ve öğretmenlerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına yönelik veriler araştırma için belirlenen değişkenlere göre analiz edilmiştir.

4.2.1. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Tablo 4.2.1.1. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının T-Testi Sonuçları

	Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Olma Durumu	**N**	**X**	**S**	**Sd**	**T**	**P**
Davranış	Var	14	38.42	6.64	279	3.92	.000
	Yok	267	29.60	8.30			
Duygusal	Var	14	15.64	5.50	279	2.30	.025
	Yok	267	19.68	6.61			
Bilişsel	Var	14	6.14	2.10	279	2.04	.043
	Yok	267	7.30	2.00			

Tablo 4.2.1.1. incelendiğinde kaynaştırmaya ilişkin davranış boyutu alt ölçeği için ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumlarına göre tutumları özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(279)}$= 3.92, P< .05].

Ebeveynlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının duygusal boyut alt ölçeğine ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde özel gereksinimli çocuğa sahip olma değişkenine göre tutumlar anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(279)}$= 2.30, P< .05]. Davranış boyutu alt ölçeğine ilişkin verilerin aksine normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynler daha olumlu tutum göstermektedir. Bu veriye göre duygusal boyut alt ölçeği için, ebeveynlerin kaynaştırmaya karşı tutumları ile özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumları arasında anlamlı ilişki vardır denilebilir.

Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuk sahibi olma değişkenine göre bilişsel boyut alt ölçeğine ilişkin kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(279)}$= 2.04, P< .05]. Ölçeğin duygusal boyutunda olduğu gibi bilişsel boyutunda da normal gelişim gösteren çocuk sahibi ebeveynler lehine anlamlı farklılaşma vardır.

Guralnick, Connor ve Hammond (1995), okulöncesi çağında engelli çocuğu olan ya da çocuğu risk altında kabul edilen annelerle yapılan bir çalışmada, çocukların akranlarıyla olan arkadaşlık ilişkilerine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hem özel hem de kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflara kaydolan çocukların anneleri, bu ortamları çocuklarının akranlarıyla arkadaşlık kurabilmeleri açısından oldukça değerli görmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların anneleri, çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte olduklarında daha çok oyun oynadığını ve daha çok sosyalleştiğini söylemektedir. Ancak özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuklarının dışlanması kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir.

Özbaba (2000), okulöncesi öğretmenlerin ve ailelerin, özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını incelemiş ve yaptığı çalışma sonucunda özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumunun ebeveynlerin tutumlarında, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu belirlemiştir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı sonuç verebilmesi için özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin yanında normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin de olumlu tutum sergilemesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde uygulama sırasında öğretmenlere, normal gelişim gösteren çocukların, farklılıklara ve temel haklara saygı duymasında destek vererek yardımcı olunabilir. Temir (2002), araştırmasında özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin çoğunun çocuklarının arkadaşları ile olumsuz ilişkiler yaşadığı için evde ağladıklarını belirtmiştir. Bu sorunları en aza indirmek için öğretmenlerin normal çocuk ebeveyninden destek alması gerekmektedir.

Tablo 4.2.1.2. Ebeveynlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının, Kaynaştırma Eğitimini Sakıncalı Bulma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Kaynaştırma Eğitimini Sakıncalı Bulma Durumu	**N**	**X**	**S**	**Sd**	**T**	**P**
Davranış	Sakıncalı	128	26.10	7.30	279	7.94	.000
	Sakıncalı Değil	153	33.33	7.86			
Duygusal	Sakıncalı	128	22.63	5.94	279	8.10	.000
	Sakıncalı Değil	153	16.86	6.00			
Bilişsel	Sakıncalı	128	7.80	1.81	279	4.30	.000
	Sakıncalı Değil	153	6.75	2.10			

Tablo 4.2.1.2 incelendiğince, ebeveynlerin davranış boyutu alt ölçeğine ilişkin tutumlarının, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almalarını sakıncalı bulma durumlarına göre yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık [$t_{(279)}$= 7.94, P< .05]. görülmüştür. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almasında sakınca görmeyen ebeveynlerin, davranış boyutu alt ölçeğine göre daha olumlu tutum sergilediği (X= 33.33) söylenebilir.

Duygusal boyut alt ölçeğinin, özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almasında sakınca görme değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılığın [$t_{(279)}$= 8.10, P< .05]. olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almasında sakınca gören ebeveynlerin (X= 22.63), sakınca görmeyen ebeveynlerden (X= 16.86) daha olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin bilişsel boyut alt ölçeğine ilişkin tutumlarının, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almalarında sakınca görme durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(279)}$= 4.30, P< .05]. Bilişsel boyut alt ölçeğinde olduğu gibi sakınca gören ebeveynler (X= 7.80), sakınca görmeyen ebeveynlerden (X= 6.75) daha olumlu tutum sergilemektedir.

Özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almasında sakınca görme değişkenine göre ebeveynlerin, okulöncesi dönemde

kaynaştırmaya karşı tutumlarının, her üç alt ölçekte anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma davranış boyutu alt ölçeğinde, sakınca görmeyen ebeveynler açısından daha olumlu iken duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde sakınca gören ebeveynler açısından daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Ceylan (2004), kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan engelli çocukların annelerinin depresyon ve umutsuzluk düzeylerini araştırdığı çalışmasında çocuğu kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutum sergiledikleri düşünüldüğünde, özel gereksinimli çocuğunun yaşıtları ile birlikte eğitim aldığını ve ilerleme kaydettiğini gören ebeveynlerin bu sonuca ulaşmada etkisinin önemli olduğu söylenebilir.

Duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde kaynaştırmayı sakıncalı gören ebeveynlerin tutumlarının daha olumlu olması, normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin, davranış boyutunda diğer ebeveynlerden daha olumsuz tutuma sahip olmalarına rağmen özel gereksinimli çocukların diğer çocuklar gibi eğitim hakkına sahip olduğunu düşünmeleri ve normal sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ile birlikte öğrenimi sürdürme konusunda yeterli olduğuna inanmalarından kaynaklanabilir.

Ebeveynlerin, kaynaştırma eğitimine katılmasında sakınca görmedikleri özür gruplarına göre tutumlarını tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.2.1.3'te sunulmuştur.

4.2.1.3. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının, Kaynaştırma Eğitimine Alınması İçin Tercih Ettikleri Özür Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		**Davranış**		**Duygusal**		**Bilişsel**	
Tercih Edilen Özür Grubu	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
Zihinsel Engelli	3	35.33	10.26	18.33	8.08	7.00	1.73
Fiziksel Engelli	222	29.36	8.23	20.21	6.58	7.33	2.00
İşitme Engelli	9	30.88	7.83	16.22	4.26	7.60	2.00
Görme Engelli	2	32.00	1.41	18.50	6.36	5.50	0.70
Diğer	45	32.80	9.03	16.66	6.34	6.56	2.01
TOPLAM	281	30.03	8.41	19.48	6.61	7.20	2.00

Tablo 4.2.1.3 incelendiğinde ebeveynlerin, kaynaştırma eğitimine sakınca görmedikleri özür gruplarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları farklılık göstermektedir. Buna göre en fazla tercih etkileri özür grubu fiziksel engellilerdir. En az tercih edilen grup ise görme engellilerdir. Davranış boyutu alt ölçeğinde en olumlu tutum zihinsel engellileri tercih eden ebeveynlere (X= 35.33) ait iken bunu sırası ile diğer özür gruplarını tercih eden ebeveynler (X= 32.80), görme engellileri tercih eden ebeveynler (X= 32.00), işitme engellileri tercih eden ebeveynler (X= 30.88) ve en olumsuz tutuma sahip olan fiziksel engelliler tercih eden ebeveynler (X= 29.36) izlemektedir. Duygusal Boyut alt ölçeğinde ise en olumlu tutum fiziksel engellileri tercih eden ebeveynlere (X= 20.21) aittir. Bunu sırası ile görme engelli çocukları tercih eden ebeveynler (X= 18.50), zihinsel engelli çocukları tercih eden ebeveynler (X= 18.33), diğer özür gruplarını tercih edenler (X= 16.66) ve en son işitme engelli çocukları tercih eden ebeveynler (X= 16.22) yer almaktadır. Bilişsel Boyut alt ölçeğinde en olumlu tutum işitme engelli çocukları tercih eden ebeveynlere (X= 7.60) ait iken en düşük tutum ise diğer özel gereksinimli çocukları tercih eden ebeveynlere aittir.

Tablo 4.2.1.4. Ebeveynlerin Kaynaştırma İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimine Katılmasında Sakınca Görmedikleri Özür Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	531.28	4	132.81	1.90	.111
	Gruplar içi	19291.31	276	69.90		
Davranış	Toplam	19822.60	280			
	Gruplar arası	77.86	4	144.46	3.41	.010
	Gruplar içi	11676.34	276	42.30		
Duygusal	Toplam	12254.20	280			
	Gruplar arası	29.94	4	7.48	1.90	.114
	Gruplar içi	1099.50	276	3.98		
Bilişsel	Toplam	1129.43	280			

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, duygusal boyut alt ölçeği için okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(4-276)}$= 1.90, P< .05]. Tablo 4.2.1.4'e göre fiziksel engelli çocukların kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih eden ebeveynler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin, davranış boyutu ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde tercih ettikleri özür gruplarına göre kaynaştırmaya karşı tutumları arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2-86)}$= 3.41, P> .05]. Tablo 4.2.1.4 incelendiğinde ebeveynlerin çoğunun fiziksel engelliler dışındaki özel gereksinimlileri normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta eğitim almalarını istememektedir.

Tablo 4.2.1.5. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		Davranış		Duygusal		Bilişsel	
Öğrenim Durumu	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
İlköğretim	143	30.90	8.11	20.01	6.70	7.20	2.13
Ortaöğretim	96	28.50	8.04	19.53	6.46	7.21	2.00
Yükseköğrenim	42	30.78	9.90	17.60	6.56	7.14	1.53
TOPLAM	281	30.03	8.41	19.48	6.61	7.20	2.00

Davranış boyutu (X= 30.90) ve duygusal boyut (X= 20.01) alt ölçeklerinde ilköğretim mezunu anneler daha olumlu tutuma sahip annelerdir. Bilişsel boyut (X= 7.21) alt ölçeğinde ise ortaöğretim mezunu annelerin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2.1.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.6. Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	345.58	2	172.80	2.46	.087
	Gruplar içi	19476.98	278	70.06		
Davranış	Toplam	19822.56	280			
	Gruplar arası	190.20	2	95.10	2.20	.114
	Gruplar içi	12063.99	278	43.40		
Duygusal	Toplam	12254.20	280			
	Gruplar arası	0.18	2	0.10	0.02	.978
	Gruplar içi	1129.30	278	4.06		
Bilişsel	Toplam	1129.43	280			

Tablo 4.2.1.6'da görüldüğü üzere annelerin eğitim durumlarına göre davranış boyutu [$F_{(2-278)}$= 2.46, P> .05], duygusal boyut [$F_{(2-278)}$= 2.20, P> .05] ve bilişsel boyut [$F_{(2-278)}$=0.02, P> .05] alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.2.1.7. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		Davranış		Duygusal		Bilişsel	
Öğrenim Durumu	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
İlköğretim	89	30.10	8.46	20.80	6.93	7.01	2.13
Ortaöğretim	119	29.94	7.38	19.62	6.31	7.34	2.08
Yükseköğrenim	73	30.13	9.90	17.70	6.36	7.20	1.70
TOPLAM	281	30.03	8.41	20.80	6.93	7.20	2.00

Davranış boyutu (X= 30.13) alt ölçeğinde yükseköğrenim mezunu, duygusal boyut (X= 20.80) alt ölçeğinde ilköğretim mezunu babalar ve bilişsel boyut (X= 7.34) alt ölçeğinde ortaöğretim mezunu babalar daha olumlu tutuma sahiptir.

Tablo 4.2.1.8'de babaların öğrenim durumlarına göre tutumlarının ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.1.8. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	1.80	2	.90	.01	.988
	Gruplar içi	19820.80	278	71.28		
Davranış	Toplam	19822.56	280			
	Gruplar arası	395.75	2	197.90	4.63	.010
	Gruplar içi	11858.50	278	42.65		
Duygusal	Toplam	12254.20	280			
	Gruplar arası	5.65	2	2.82	.70	.498
	Gruplar içi	1123.78	278	4.04		
Bilişsel	Toplam	1129.43	280			

Babaların öğrenim durumlarına göre tutumları davranış [$F_{(2\text{-}278)}$= 0.01, P> .05] ve bilişsel [$F_{(2\text{-}278)}$= 0.70, P> .05] alt ölçeklerinde anlamlı farklılık göstermezken duygusal boyut alt ölçeğinde ilköğretim mezunu babalar lehine anlamlı farklılık göstermiştir [$F_{(2\text{-}278)}$= 4.63, P< .05]. Duygusal boyut alt ölçeğindeki maddeler göz önüne alındığında, ilköğretim mezunu babaların bu çocuklara daha duygusal gözle baktıkları ve bazı haklardan yoksun kalmalarını istemedikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin aylık gelirlerine göre tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.1.9'da verilmiştir.

Tablo 4.2.1.9. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aylık Gelirlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		**Davranış**		**Duygusal**		**Bilişsel**	
Aylık Gelir(TL)	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
500 ve Altı	71	28.57	7.40	21.14	6.50	7.22	2.10
500-1000	79	30.70	8.40	19.86	7.24	7.24	2.10
1000-1500	79	29.60	8.61	18.82	5.70	7.43	2.02
2000 ve Üzeri	52	31.80	9.30	17.67	6.70	6.76	1.68
TOPLAM	281	30.04	8.41	19.48	6.61	7.20	2.00

Ebeveynlerin aylık gelir durumlarına göre tutumları davranış boyutu alt ölçeğinde 2000 TL ve üzeri gelire sahip ebeveynler (X= 31.80), duygusal boyut alt ölçeğinde 500 TL ve altı gelire sahip ebeveynler (X= 21.14), bilişsel boyut alt ölçeğinde ise 1000-1500 TL gelire sahip ebeveynler (X= 7.43) lehine değişiklik göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2.1.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.10. Ebeveynlerin Aylık Gelirlerine Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Alt Ölçek	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Scheff-F**
Davranış	Gruplar arası	351.01	3	117.00	1.66	.175	
	Gruplar içi	19471.60	277	70.30			
	Toplam	19822.56	280				
Duygusal	Gruplar arası	411.18	3	137.06	3.20	.024	500 ve altı>500-1000 1000-1500>2000 ve üzeri 500 ve altı> 2000 ve üzeri
	Gruplar içi	11843.02	277	42.80			
	Toplam	12254.20	280				
Bilişsel	Gruplar arası	14.02	3	4.70	1.16	.325	
	Gruplar içi	1115.42	277	4.03			
	Toplam	1129.43	280				

Ebeveynlerin aylık gelirlerine göre okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları, davranış ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde anlamlı farklılık göstermezken [$F_{(3-277)}$= 137.06, P> .05], duygusal boyut alt ölçeğinde, düşük gelir düzeyine sahip ebeveynler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-277)}$= 117.0, P< .05]. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 500 TL ve altı (X= 21.14) ile 500-1000 TL arası geliri

olan ebeveynler (X= 19.86) 1000-1500 TL arası (X=18.82) ile 2000 TL ve üzeri geliri olan ebeveynlerden (X= 17.67) daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Düşük gelire sahip ebeveynlerin çocukları, eğitimleri sırasında diğer gelir düzeyine sahip ebeveynlerden imkan yetersizliği nedeni ile daha fazla etkinlikten yoksun kalıyor olmaları bu ebeveynlerin daha duygusal yaklaşmasına neden olmuş olabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları, öğrenim durumları, meslekteki kıdemleri, daha önce kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alma, sınıflarında yardımcı personel bulunma, daha önce kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev yapma durumları ve kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarılı sonuç vereceğine inandıkları özür gruplarına göre SPSS paket programı kullanılarak bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına yönelik sonuçlar Tablo 4.2.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		**Davranış**		**Duygusal**		**Bilişsel**	
Öğrenim Durumu	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
Ön Lisans	15	29.46	9.36	18.20	4.30	7.26	1.86
Lisans	70	34.71	9.70	15.18	4.60	6.40	1.81
Lisans Üstü	4	38.00	7.40	15.30	1.50	5.80	1.30
TOPLAM	89	34.00	9.68	15.70	4.53	6.50	1.82

Öğrenim durumu değişkenine öğretmenlerin tutumları, davranış boyutu alt ölçeğinde lisansüstü eğitimi almış öğretmenler (X= 38.00), duygusal boyut (X= 18.20) ve bilişsel boyut alt ölçeğinde (X= 7.26) ön lisans mezunu öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptir.

Tablo 4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Davranış	Gruplar arası	407.93	2	203.96	2.23	.113
	Gruplar içi	7852.02	86	91.30		
	Toplam	8259.95	88			
Duygusal	Gruplar arası	113.10	2	56.53	2.86	.063
	Gruplar içi	1697.73	86	19.74		
	Toplam	1810.80	88			
Bilişsel	Gruplar arası	12.22	2	6.11	1.86	.161
	Gruplar içi	282.02	86	3.30		
	Toplam	294.24	88			

Davranış boyutu alt ölçeği [$F_{(2-86)}$= 2.23, P> .05], Bilişsel boyut alt ölçeği [$F_{(2-86)}$= 2.86, P> .05], bilişsel boyut alt ölçeği [$F_{(2-86)}$= 1.86, P> .05] olmak üzere öğretmenlerin öğrenim durumuna göre tutumları her üç alt ölçekte de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre tutumları ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.2.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.3. Meslekteki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		Davranış		Duygusal		Bilişsel	
Kıdem	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
1-5 Yıl	27	36.88	8.26	13.90	2.58	5.96	1.76
6-10Yıl	33	33.18	9.97	15.30	4.23	6.60	1.98
11-15	13	32.53	8.46	17.11	5.21	6.84	1.34
16 yıl ve üzeri	16	31.90	11.80	18.50	5.70	6.90	1.90
TOPLAM	89	34.00	9.68	15.70	4.53	6.50	1.82

Tablo 4.2.2.3'e göre, davranış boyutu alt ölçeğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (X= 36.88), duygusal (X= 18.50) ve bilişsel boyut (6.90) alt ölçeklerinde 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip eğitimciler daha olumlu tutuma sahiptir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre tutumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2.2.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Scheff-F
Davranış	Gruplar arası	347.40	3	115.80	1.24	.299	
	Gruplar içi	7912.60	85	93.08			
	Toplam	8259.95	88				
Duygusal	Gruplar arası	247.51	3	82.50	4.48	.006	16+>1-5
	Gruplar içi	1563.30	85	18.40			16+>6-10
	Toplam	1810.80	88				1-5>11-15
Bilişsel	Gruplar arası	11.96	3	3.98	1.20	.315	
	Gruplar içi	282.28	85	3.32			
	Toplam	294.24	88				

Tablo 4.2.2.4 incelendiğinde duygusal boyut alt ölçeği için öğretmenlerin kıdemlerine göre tutumları, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ebeveynler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-85)}$= 4.48, P< .05].

Öğretmenlerin kıdemlerine göre tutumları davranış boyutu [$F_{(3-85)}$= 1.24, P> .05] ve bilişsel boyut [$F_{(3-85)}$= 1.20, P> .05] alt ölçeklerinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kargın (1997), işitme engelli çocuklara yönelik öğretmen tutum ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmada öğretmenlerin tutumlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelmen ve Schattman (1993), öğretmenlerin kıdemleri ve kaynaştırma deneyimlerinin kaynaştırma eğitimine yaklaşımlarında faklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Deneyim arttıkça olumlu yaklaşım sergilemeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Bu durumda öğretmenlere bu konuda verilecek destek eğitim seminerleri onların bilgi sahibi olmasını ve olumlu deneyimler yaşamalarını sağlayabilir. Ayrıca okullarda görev yapan rehber öğretmen veya özel eğitim alanında uzman olan bir personelle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma ekibinde yer alan personeller ve yöneticilerden yardım almaları, konu hakkında bilgilenmeleri onların daha doğru uygulamalar yapmasına ve olumlu sonuçlar almasına neden olacaktır. Elde

ettikleri olumlu sonuçlar da bakış açılarını değiştirecek ve özel gereksinimli çocuklar açısından sosyal kabulü kolaylaştıracaktır.

Tablo 4.2.2.5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Tutumlarının Bağımsız Gruplar T testi sonuçları

Alt Ölçekler	Kaynaştırma Dersi Alma Durumu	N	X	S	Sd	T	P
Davranış	**Almış**	55	34.70	8.12	87	.882	.020
	Almamış	34	32.82	11.83			
Duygusal	**Almış**	55	14.90	4.03	87	2.28	.086
	Almamış	34	17.10	5.00			
Bilişsel	**Almış**	55	6.10	1.74	87	2.87	.534
	Almamış	34	7.20	1.78			

Davranış boyutu alt ölçeğinde kaynaştırma konusunda eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklık görülmüştür [$t_{(87)}$= .882, P< .05]. Duygusal boyut alt ölçeğinde [$t_{(87)}$= 2.28, P> .05] ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde [$t_{(87)}$= 2.87, P> .05] tutumlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenler daha olumlu tutum göstermektedir.

Artan ve Uyanık Balat (2003), yaptıkları araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini incelemiş ve eğitimcilerin çoğunun kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz buldukları, yine önemli çoğunluğunun kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Miller, Strain, McKinley, Heckathorn ve Miller (1993), öğretmenleri görevleri süresince kaynaştırma eğitimi konusunda bir dizi bilgilendirici seminere tabi tutmuş ve öğretmenlerde olumlu etkiler tespit etmiştir.

Leatherman (2007), öğretmenlerin kendi kaynaştırma sınıflarıyla ilgili düşüncelerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında sınıfında kaynaştırma eğitimi uygulanan sekiz okulöncesi öğretmeni ile kendi sınıflarındaki eğitim öğretim yaşantılarıyla ilgili görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta

olumlu yaşantılar sağlayabilmek için destek eğitim alma gereksinimi duyduklarını ve yöneticilerden destek beklediklerini belirlemiştir.

Kargın (1997), çalışmasında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre işitme engelli çocuklara yönelik öğretmen tutum ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların özelliklerini tanıma, özür gruplarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, ebeveynlerle doğru iletişim kurma ve normal gelişim gösteren çocuklara olumlu tutum yansıtma konularında desteklenmeleri, karşılaştıkları güçlüklere çözüm bulmaları açısından hizmetiçi eğitim kursları ve seminerlerin yararlı sonuçlar vereceğini göstermektedir. Gomez ve Diken (2003), kaynaştırma eğitiminin hem okulöncesi hem de özel eğitim öğretmenlerini ilgilendiren bir konu olduğunu, tüm çocukların sağlıklı eğitilmeleri ve mutlulukları için okulöncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içinde çalışabilecekleri ortak alanlar oluşturulması ve desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 4.2.2.6. Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Personel Bulunma Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yardımcı Personel	N	X	S	Sd	T	P
Davranış	**Var**	75	34.52	9.82	87	1.22	.223
	Yok	14	31.10	8.66			
Duygusal	**Var**	75	15.50	4.40	87	1.20	.244
	Yok	14	17.00	5.40			
Bilişsel	**Var**	75	6.26	1.80	87	2.82	.006
	Yok	14	7.71	1.54			

Tablo 4.2.2.6'ya göre, öğretmenlerin sınıflarında yardımcı personel bulunma durumlarına göre tutumları, davranış [$t_{(87)}$= 1.22, P> .05] ve duygusal [$t_{(87)}$= 1.20, P> .05] boyut alt ölçeklerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bilişsel boyut alt ölçeğinde ise yardımcı personel bulunma durumuna göre tutumlar, sınıfında yardımcı

personel bulunmayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(87)}$= 2.82, P< .05].

Bilişsel boyut alt ölçeğinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedeni, öğretmenlerin, etkinlikler sırasında yardımcı personellerden destek alarak bireysel ilginin daha rahat sağlanabileceğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.2.2.7. Öğretmenlerin Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Görev Alma Durumlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kaynaştırma Tecrübesi	N	X	S	Sd	T	P
Davranış	**Var**	31	36.32	8.10	87	1.68	.095
	Yok	58	32.72	10.30			
Duygusal	**Var**	31	14.38	4.12	87	2.02	.046
	Yok	58	16.40	4.62			
Bilişsel	**Var**	31	5.96	1.53	87	2.02	.046
	Yok	58	6.80	1.91			

Öğretmenlerin Daha önce kaynaştırma sınıfında görev alma durumlarına göre tutumları, duygusal boyut alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermiştir [$t_{(87)}$= 2.02, P< .05].

Bilişsel boyut alt ölçeği t-testi sonuçlarına göre duygusal boyut alt ölçeğinde bulunan sonuca benzer sonuçlar elde edilmiştir ve tutumlar arasında daha önce kaynaştırma sınıfında görev almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{(87)}$= 2.02, P< .05]. Bu durum tecrübe sahibi öğretmenlerin daha fazla bilgiye sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.2.2.7'ye göre öğretmenlerin daha önce kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev alma değişkenine göre tutumları, davranış boyutu alt ölçeğinde anlamlı farklılık görülmemiştir [$t_{(87)}$= 1.68, P> .05].

Tablo 4.2.2.8. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler		**Davranış**		**Duygusal**		**Bilişsel**	
Kıdem	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
15-20	27	37.60	10.10	14.40	4.80	6.40	0.36
20-25	36	31.80	7.86	15.38	3.60	6.16	0.27
25 ve üzeri	26	33.34	10.78	17.50	5.00	7.03	0.38
TOPLAM	89	33.97	9.68	15.70	4.53	6.50	0.19

Davranış boyutu alt ölçeğinde 15-20 çocuk (X= 37.60); duygusal (X= 17.50) ve bilişsel (X= 7.03) boyut alt ölçeklerinde ise 25 ve üzeri çocuk bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2.2.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.9. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Scheff-F**
	Gruplar arası	534.70	2	267.33	2.97	.056	
	Gruplar içi	7725.30	86	89.83			
Davranış	Toplam	8259.95	88				
	Gruplar arası	135.50	2	67.73	3.50	.035	25+>20-25
	Gruplar içi	1675.40	86	19.48			20-25>15-20
Duygusal	Toplam	1810.81	88				25+>15-20
	Gruplar arası	11.76	2	5.88	1.80		.173
	Gruplar içi	282.48	86	3.28			
Bilişsel	Toplam	294.24	88				

Tablo 4.2.2.9'a göre öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları duygusal boyut alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-86)}$= 3.50, P< .05]. Davranış boyutu [$F_{(2-86)}$= 2.97, P> .05] ve bilişsel boyut [$F_{(2-86)}$= 1.80, P> .05] alt ölçeklerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Özbaba (2000), öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilemediklerini ancak öğrenimleri sırasında yeterli ders almadıklarını belirlemiştir.

Temel (2000), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğrenimleri sırasında özel eğitim dersi alma durumu ile kaynaştırmaya karşı görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sarı (2005), eğitimleri sırsında özel eğitim dersini almayan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve kaynaştırma eğitimi sırasında gerçekleştirilecek uygulamaları bilmediklerini, dolayısı ile kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir.

Tablo 4.2.2.10'da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine alındığında daha başarılı sonuç vereceğine inandıkları özür gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.10. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Alındığında Başarılı Sonuç Alınacağına İnandıkları Özür Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Değerleri

Alt Ölçekler		**Davranış**		**Duygusal**		**Bilişsel**	
Kaynaştırılması başarılı bulunan özür grupları	**N**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
Fiziksel Engelli	67	32.92	9.70	16.02	4.51	6.40	1.83
Diğer	22	37.18	9.13	14.68	4.60	6.80	1.82
Toplam	89	33.97	9.68	15.70	4.53	6.50	1.82

Öğretmenler, sunulan seçenekler içerisinden içinden zihinsel engelli, görme engelli ve işitme engellileri hiç tercih etmemişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin tutumları davranış boyutu (X= 37.18) ve bilişsel boyut (X=6.80) alt ölçeklerinde daha olumlu iken duygusal boyut alt ölçeğinde fiziksel engellileri seçen eğitimciler daha olumlu tutuma sahiptir. Diğer seçeneğini işaretleyen 22 eğitimciden 11'i dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların, beşi öğrenme güçlüğü olan çocukları, üçü gelişim geriliği olan çocukların, biri Down Sendromlu çocukların kaynaştırılmasını başarılı bulurken ikisi hiçbir özür grubunun başarılı olmayacağını belirtmiştir. Farklılığın anlamlılık düzeyine bakmak için yapılan ANOVA sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.11. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Devam Ettiğinde Başarılı Sonuç Vereceğine İnandıkları Özür Gruplarına Göre Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Davranış Boyutu Alt Ölçeğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Davranış	Gruplar arası	300.10	1	300.10	3.28	.074
	Gruplar içi	7959.90	87	91.50		
	Toplam	8259.95	88			
Duygusal	Gruplar arası	30.10	1	30.10	1.47	.229
	Gruplar içi	1780.71	87	20.46		
	Toplam	1810.80	88			
Bilişsel	Gruplar arası	2.26	1	2.26	.67	.414
	Gruplar içi	291.98	87	3.40		
	Toplam	294.24	88			

Davranış boyutu alt ölçeği [$F_{(1-87)}$= 3.28, P> .05], duygusal boyut alt ölçeği [$F_{(1-87)}$= 1.47, P> .05] ve bilişsel boyut alt ölçeğinde [$F_{(1-87)}$= .67, P> .05] anlamlı farklılık görülmemiştir.

Atay (1995) ve Özbaba (2000), kaynaştırma eğitimi için tercih edilen özür türlerini etkileyen en önemli etkenin fazladan materyal, kaynak ve yeni düzenleme gerektirmeyen özür türleri olduğunu belirtmiştir.

4.3. Gözlem Verilerine ilişkin Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde benzer özür grubunda yer alan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine katıldığı ilköğretim okullarına bağlı dört anasınıfında, serbest zaman etkinliği sürecinde yapılan, akran ilişkileri gözlem verilerine ilişkin bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir. Bu amaçla özür grubu Down Sendromu olan dört çocuk belirlenmiş ve beşer gün, 40 dakikalık süreler ile serbest zaman etkinliklerinde gözlemler yapılmıştır.

Down Sendromlu çocuklardan biri (ÖGÇ1) sekiz yaşında, bulunduğu sınıfın mevcudu 17; ikisi (ÖGÇ2 ve ÖGÇ3) yedi yaşında bulunduğu sınıfların mevcutları sırası ile 18 ve 17 ve diğeri (ÖGÇ4) altı yaşında sınıf mevcudu 24'tür. ÖGÇ2 erkek diğer çocuklar ise kız çocuklardır. Çocukların dördü de üç yaşından itibaren özel eğitim

kurumlarında eğitim almışlardır ve haftada üç yarım gün, özel bir kurumda özel eğitim almaya devam etmektedir.

ÖGÇ-1, ÖGÇ-2 ve ÖGÇ-3 ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim alırken ÖGÇ-4 bağımsın anaokulunda eğitim almaktadır. Dört çocuğunda öğretmeni bayandır ve sınıflarında yardımcı personel bulunmaktadır. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin üçü özel gereksinimli çocuklarla ilgili aşılması güç herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve kaynaştırma eğitimine karşı olmadıklarının belirtmiştir, bir eğitimci ise (ÖGÇ-1'in öğretmeni) kaynaştırma eğitimine karşı olduğunu, özel gereksinimli çocuğun normal gelişim gösteren çocuklarla yapılacak olan etkinlikleri kısıtladığını ve diğer ebeveynlerin de karşı çıktıklarını belirtmiştir. Saldırgan iletişim, oyun materyalini paylaşmama gibi olumsuz davranışların en fazla gözlendiği sınıf ÖGÇ-1'in bulunduğu sınıf olmuştur.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri gözlenmiş ve gözlem verileri analiz edilerek kodlamalar yapılmış kategori ve temalara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler Baysal Metin (1989)'in ulaştığı kategoriler ile benzer niteliktedir. Elde edilen veriler sözlü iletişim ve sözsüz iletişim olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır, ortaya çıkan kodlar ve kategoriler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflardaki Akran İlişkileri Gözlem Verilerinin Sözlü İletişim Kategorileri ve Temsil Eden Davranışlar

KATEGORİLER	**DAVRANIŞLAR**
OLUMLU SÖZLÜ İLETİŞİM	
Sözlü İletişimi Başlatma	Soru sormak, elindeki nesneyi ve bir arkadaşını göstererek hakkında konuşmak
Sözlü İletişime Cevap Verme	Soruyu cevaplamak, gösterilen nesne ya da durum hakkında yorum yapmak
Yönlendirme	Öneri sunmak
Bilgi Verme	Nesnelerin ne olduğunu ve ne işe yaradığını açıklamak
Sosyal Davet	Oyuna davet etmek, çağırmak
Rica etme	Oyun materyali oluşturmasını istemek, materyal vermesini istemek
Seslenme	Adı ile arkadaşını çağırmak, elindekini göstererek arkadaşının dikkatini çekmek
Özel Gereksinimli Çocuğun Anlaşılmayan Konuşması	Nesne ya da durum hakkında anlaşılmayan sözcüklerle konuşmak

Tablo 4.3.1. (Devam)

OLUMSUZ SÖZLÜ İLETİŞİM	
Oyun Materyalini Paylaşmama	Arkadaşına oyun materyalini vermemek için sözlü uyarıda bulunmak
Eleştirme	Kusur bulmak, öyle olur mu hiç, saçmalama demek
Küfürlü Konuşma	Arkadaşına salak demek
Çocuğu Yetersiz Bulma	Çocuğu oyuna almamak için yetersizlik ifade eden (Gelme, sen yapamazsın, sen bilmezsin, Öğretmenim! Gelmesin bunları bozar gibi) sözler söylemek
Emir Verme	Arkadaşının yapmasını istediği şeyler için emir sözcükleri (Yap, ver, getir gibi) kullanmak
Yetişkinden Yardım Bekleme	Öğretmen ve yardımcı personele seslenerek şikayet etmek, sorunu çözmesini beklemek

Kaynaştırma eğitimi uygulaması sırasında, olumlu sözlü iletişim kategorileri arasında, sözlü iletişimi başlatma, sözlü iletişime cevap verme, yönlendirme, bilgi verme, sosyal davet ve özel gereksinimli çocuğun anlaşılmayan konuşması kategorileri belirlenmiştir. Olumsuz sözlü iletişimde ise, oyun materyalini paylaşmama, eleştirme, çocuğu yetersiz bulma, emir verme ve yetişkinden yardım bekleme kategorileri oluşmuştur.

Olumlu sözlü iletişimde, sözlü iletişime cevap verme ve rica etme davranışları dışında kalan tüm davranışlarda normal gelişim gösteren çocuklar daha aktif olmuşlardır. Özel gereksinimli çocukların, olumlu sözlü iletişim davranışları içerisinde en sık sergiledikleri davranışlar, sözlü iletişimi başlatma kategorisinde yer alan davranışlar iken normal gelişim gösteren çocuklarda yönlendirme davranışları en sık gözlenen davranışlardandır.

Özel gereksinimli çocuklarda sözlü iletişimi başlatma davranışlarının ardından diğer davranışların görülme sıklığı sırası ile sözlü iletişime cevap verme, yönlendirme, oyuna davet etme, özel gereksinimli çocuğun anlaşılmayan konuşması ve rica etme kategorilerine ait davranışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklarda ise bu sıralama; yönlendirme, sözlü iletişimi başlatma, oyuna davet etme, sözlü iletişime cevap verme, bilgi verme ve rica etme davranışları olarak değişmektedir.

Belirtilen kategorilere ilişkin davranışların özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk olma durumlarına göre gözlenme sıklıkları ve gözlenen davranış örnekleri sırası ile aşağıda verilmiştir.

Sözlü İletişimi Başlatma: Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklardan daha fazla sözlü iletişimi başlattıkları gözlenmiştir. Buna karşılık sözlü iletişime cevap verme oranı normal gelişim gösteren çocuklarda daha düşük olduğu görülmüştür.

ÖGÇ-4'ün yanında oturan kız çocuğu elinde yiyecek tabağı ile içeri giren yardımcı personeli göstererek: *'ÖGÇ-4 bak cips yiyeceğiz'* dedi, ÖGÇ-4, arkadaşının gösterdiği yöne bakarak heyecanla *'Evet gel yiyelim.'* diye yanıtladı.

ÖGÇ-4 elindeki hikaye kitabı ile yardımcı personelin yanında toplanan çocukların yanına gitti, orada bulunan erkek çocuklardan birine elindeki kitabı göstererek *'Bak bu benim kitabım.'* dedi. Çocuk ÖGÇ-4'nin elindeki kitaba baktı ancak cevap vermeden başka yöne yöneldi.

Akran etkileşiminde, iletişimi başlatıp sürdürmedeki aksaklıklar, kararlılık ve özel gereksinimli çocuklardaki faklılıkların normal gelişim gösteren çocuklar tarafından algılanamaması olumlu akran ilişkisi açısından çatışmalara yol açabilir. Bu durum kaynaştırma eğitiminde fırsatların değerlendirilmesinde aksaklıklara neden olabilir (Walker ve Berthelsen, 2007).

Özel gereksinimli çocukların özelliklerinin, öğretmen ve ebeveynler tarafından çocuklara tanıtılması, toplumda böyle bireylerin olabileceği ve onlarında kendilerinin yaptığı pek çok şeyi yapma hakkı olduğunun çocuğun seviyesine uygun olarak verilmesi bu problemleri en aza indirecektir.

Sözlü İletişime Cevap Verme: Sorulan soruları cevaplama, gösterilen nesne ya da durum hakkında yorum yapma davranışlarıdır. Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardan çok daha sık olarak sözlü iletişime cevap verdikleri görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuklar, sözlü iletişime cevap vermedikleri zamanlarda görmezden gelme davranışını sergilemişlerdir.

ÖGÇ-1 ile bir erkek çocuk, eşleştirme kartlarını alıp evcilik köşesindeki koltuklara oturarak dizmeye başladılar. ÖGÇ-1 anlaşılmayan sözcüklerle kartı

göstererek bir şeyler söyledi, çocuk onu dinledikten sonra kendi elindeki kartı göstererek, *'Bunlar hayvan resimleri'* dedi.

ÖGÇ-2, masanın kenarında duran kağıtlardan birini aldı. Kız çocuklardan biri, *'Resim mi yapacaksın?'* dedi. ÖGÇ-2, 'Evet, yapalım mı?' dedi. Kız çocuk *'Tamam'* diyerek bir kağıt alıp ÖGÇ-2'nin yanına oturdu.

ÖGÇ-3, masaya geçip yoğurma materyali alan arkadaşına bakıp peşinden gitti. Yoğurma materyali ile oynamaya başladı. Başka bir erkek çocuk yanlarına geldi, *'Ne yapıyorsunuz? Niye arabacılık oynamıyorsunuz?'* dedi. ÖGÇ-3, *'Ben hamur oynayacağım'* diye yanıtladı.

Çocuklar arasında sözlü ya da sözsüz iletişimin başlayıp sürdürülebilmesi için öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler, çocukların ilgi ve özelliklerine göre katılımı arttıracak etkinlikler planlama, ebeveynleri özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirme ve özel gereksinimli çocuk ebeveyni ile normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerini bir araya getiren etkinlikler ile paylaşımda bulunmalarına rehber olma gibi gerçekleştirecekleri uygulamalar kaynaştırmanın başarısını arttırabilir.

Yönlendirme: Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocukları daha fazla yönlendirmişlerdir. Yönlendirme davranışları daha çok birlikte oyuna başlama ya da çocuğun oynayacağı materyali seçme, oyun türünü belirleme şeklinde görülmüştür.

ÖGÇ-2 ile iki kız çocuğu evcilik köşesinde oynarken kızlardan biri 'B*en anneyim siz de benim çocuklarım olun'* dedi, ÖGÇ-2 ben anne olacağım diye itiraz etti. Kız çocuk *'Olmaz sen benim kızım ol.'* dedi, ÖGÇ-2 suratını astı, omuzlarını silkti, diğer kız çocuğu *'Anne gezmeye gidelim.*' dedi ve oyunu başlattı. ÖGÇ-2 onları bir süre izledikten sonra *'Ben de yemek yaparım.'* diyerek oyuna katıldı. Kız çocuk *'Ne pişirelim kızım?'* dedi. ÖGÇ-2 *'Dolma yapalım.'* Diye yanıtlayarak arkadaşının önerdiği rolde oyuna katıldı.

Bilgi Verme: Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda bilgi verme davranışı özel gereksinimli çocuklar tarafından hiç gerçekleştirilmezken, çok sık olmamakla birlikte normal gelişim gösteren çocuklar tarafından gerçekleştirilmiştir.

ÖGÇ-1 ile eşleştirme kartlarını dizen erkek çocuk, kartların üzerindeki hayvan resimlerini ÖGÇ-1'e göstererek her karttaki hayvanı tanıtan ifadeler kullandı.

ÖGÇ-4 Kız çocuklardan biri evcilik köşesine geçerken yerde bir parça tebeşir buldu ve eline alıp ÖGÇ-4'e göstererek *'Bak bununla yazı yazılır.'* Dedi. ÖGÇ-4 *'O ne?'* dedi, kız çocuk '*tebeşir*' diye yanıtladı.

Sosyal Davet: Bu kategoriye ilişkin davranışlar oyuna çağırma şeklinde gözlenmiştir. Oyuna çağırma davranışı, daha çok normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sergilenmiştir. Özel gereksinimli çocuklar bu davetlerin çoğunu oyuna katılarak cevaplamışlardır. Davet edilen oyunlar çoğunlukla manipülatif oyunlar ve masa oyunları olarak gözlenmiştir. Oyuna daveti kabul etmedikleri zamanlarda başka bir çocuk veya çocuk grubu ile kurdukları oyunu sürdürmekte ya da paralel oyunlar oynamaktadırlar.

Erkek çocuklardan biri ÖGÇ-1'e, *'Saklambaç oynayalım mı?'* dedi. Sonra sınıfın ortasına koşarak, tekerleme ile diğer arkadaşlarını oyuna çağırdı. *'Saklambaç oynayan elime mum diksin!'* dedi. ÖGÇ-1 ve diğer çocuklar koşarak arkadaşının eline dokundular, tüm çocuklar gelince oyuna başladılar.

ÖGÇ-3 dört erkek çocuk ile birlikte manipülatif oyun oynuyordu. Erkek çocuklardan biri bir süre sonra oyunu bırakıp masaya yöneldi ve yoğurma materyali alıp eli ile şekillendirmeye başladı. M onu izledi ve masada hamur oynamak için arkadaşının yanına oturdu. Manipülatif oyun oynayan çocuklardan biri yanlarına gelip, *'ÖGÇ-3, hadi gelin arabacılık oynayalım dedi.'* ÖGÇ-3, *'Ben hamur oynayacağım'* diyerek oyun davetini geri çevirdi.

Odom, Hoyson, Jamieson, ve Satrain (1985), yaptıkları bir araştırmada okulöncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların akran etkileşimlerini incelemişlerdir. Araştırma için normal gelişim gösteren çocuklara sosyal iletişime girmek için yol gösterilmiştir. Bu çocuklar öğretmenleri tarafında desteklenmiş ve iletişime girdikleri zaman ödüllendirilmişlerdir, ilerleyen süreçte ödül çekilmesine rağmen iletişime girmede herhangi bir azalma görülmemiştir. Olumlu öğretmen yaklaşımları ve normal gelişim gösteren çocukların öğretmen tarafından desteklendiği durumlarda, özel gereksinimli çocuklarla akran ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuklara verilecek destek ile süreç sonunda özel gereksinimli çocuğu benimseme, daha fazla birlikte zaman geçirecek etkinliklerde

katılma görülebilir. Nitekim Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelmen ve Schattman (1993), yaptıkları çalışmalar ile kaynaştırma sürecinin sonuna doğru normal gelişim gösteren çocuklarda duyarlılığın arttığı ve daha iyi ilişkiler yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Rica etme: Arkadaşından**,** **ç**eşitli oyuncaklar kullanarak oyun materyali oluşturmasını isteme, arkadaşının yakınındaki materyali vermesini isteme davranışları rica etme olarak değerlendirilmiştir. Rica etme, her iki çocuk grubunda da nadir gözlenen davranışlar arasında olmakla birlikte özel gereksinimli çocuklar daha fazla rica etme davranışı sergilemişlerdir. Rica etme davranışına çoğunlukla olumlu cevap verildiği gözlenmiştir. Aşağıda rica etmeye ilişkin gözlenen örnek davranışlar yer almaktadır.

ÖGÇ-2 ve yanındaki kız arkadaşı blok köşesindeki erkek çocuk ile konuşurken, evcilik köşesindeki kız çocuklarından biri ÖGÇ-2'nin yanındaki kız çocuğuna adı ile seslenip, başını yana yatırarak *'Bana da kutuyu getirsene'* dedi. Kız çocuğunun istediği kutu, ÖGÇ-2'nin yanındaydı. ÖGÇ-2 kız çocuğunun söylediğini duydu ve yerden kutuyu alıp isteyen arkadaşına götürdü. Kız gülümseyerek kutuyu aldı ve 'Bunun içinde bebeğimi banyo yaptıracağım' dedi.

Kız çocuklarından biri, ÖGÇ-1'in önündeki oyuncaklardan birine uzanarak, *'ÖGÇ-1, bunu ben alabilir miyim?'*diye sordu. ÖGÇ-1, bağırarak *'Hayır!'* dedi. Kız çocuk tekrar, *'Alabilir miyim? Lütfen!'* dedi. ÖGÇ-1 tekrar *'Hayır!'* diyerek yanıtladı.

ÖGÇ-3, arkadaşının lego ile oluşturduğu trenden birkaç parça koparıp almaya çalıştı. Çocuk görünce, *'O benim'* dedi. ÖGÇ-3, başını yene eğip yalvarır ses tonu ile *'Bir tane ver ne olur'* dedi. Çocuk tepki vermedi. ÖGÇ-3 tekrar 'Ne olur' dedi. Çocuk ÖGÇ-3'e baktı ve birkaç parça legoyu çıkarıp verdi.

Seslenme: Adı ile arkadaşını çağırma, bak diyerek bir şeyler gösterme için dikkatini çekme gibi davranışlar seslenme kategorisinde ele alınmıştır. Özel gereksinimli çocuklarda daha sık gözlenmiştir.

ÖGÇ-2, evcilik köşesine gitti, masada oturan arkadaşına dönerek adı ile seslenip evcilik köşesine çağırdı.

ÖGÇ-2, sınıfa gelip kapıdan içeriye uzanarak, *'Ben geldim'* dedi.

ÖGÇ-3, yanından lego ile yaptığı trenlerle erkek çocuklardan birine *'Bana da ver'* diyerek arkalarından seslendi. Çocuk ona dönüp, *'Bu benim, bak orada var'* dedi.

Kız çocuklarından biri, *'ÖGÇ-4, gel ben ölüyorum'* diyerek bayılma taklidi yaptı. ÖGÇ-4 ona dönüp baktı.

Özel Gereksinimli Çocuğun Anlaşılmayan Konuşması: Özel gereksinimli çocukların anlaşılmayan konuşmaları çok sık olmamakla birlikte gözlenen davranışlar arasındadır. Özel gereksinimli çocuklar oyun sırasında kendi kendilerine, normal gelişim gösteren çocuklara, öğretmen ve yardımcı personele anlaşılmayan sözler kullanmışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklar anlaşılmayan konuşmalar sırasında yalnızca dinleme, başını sallayarak onaylama ve yalnızca bakma şeklinde tepki vermişlerdir.

ÖGÇ-2, evcilik köşesinde birlikte oynayan iki kızın yanında paralel oyun oynuyordu, ÖGÇ-2 elindeki oyuncağı yanındaki kızlara göstererek anlaşılmayan sözcükler kullanarak konuştu, kız çocukları ona bakarak dinlediler, hiç bir şey söylemeden oyunlarına döndüler.

ÖGÇ-1, iki lego parçasını birbirine takıp, erkek çocuklardan birine göstererek anlaşılmayan bir şeyler söyledi. Çocuk gösterdiği oyuncağa bakıp, onu dinledikten sonra, *'Ben de silah yapıyorum.'* Dedi.

Olumsuz sözlü iletişimde, sözlü iletişime cevap verme dışında tüm kategorilerde normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklardan daha sık davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu durum normal gelişim gösteren çocukların daha rahat kendilerini ifade edip, kolay iletişime girebiliyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Olumsuz sözlü iletişim içerisinde, materyal paylaşmama, eleştirme, çocuğu yetersiz bulma, emir verme, yetişkinden yardım bekleme kategorileri yer almaktadır.

Özel gereksinimli çocuklarda, olumsuz sözlü iletişim davranışlarının sık gözlenenden az gözlenen doğru sıralanışı, emir verme ve yetişkinden yardım bekleme ve oyun materyalini paylaşmama davranışlarıdır. Diğer olumsuz sözsüz iletişim davranışları ise gözlenmemiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklarda Sık gözlenenden az gözlenen davranışlara doğru sıralama; materyal paylaşmama, çocuğu yetersiz bulma, yetişkinden yardım bekleme, eleştirme ve küfürlü konuşma şeklinde görülmüştür.

Oyun Materyalini Paylaşmama: Oyun sırasında arkadaşı ile oyun materyalini paylaşmaya karşı çıkma davranışları bu kategoride ele alınmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar oyuncak paylaşma konusunda özel gereksinimli çocuklara göre daha fazla olumsuz davranış sergilemişlerdir. Bu duruma ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Çocuklardan biri, ÖGÇ-1'in önündeki oyuncalardan birini almak isteyince, ÖGÇ-1, 'Yaa bırak!' dedi. Çocuğun önündeki diğer oyuncakları da kendi önüne çekti. Çocuk yalnızca baktı, başka bir oyuncak alarak oyuna devam etti.

ÖGÇ-4, elinde oyuncak araba olan bir erkek çocuğa baktı ve 'Bana ver' dedi. Çocuk, *'Ben bunu gözümü kapatıp sepetten çektim, sen de yap'* diyerek vermedi.

ÖGÇ-2, yardımcı personelden yoğurma materyali alıp evcilik köşesine doğru yürüdü. Yerde, evcilik oyuncakları ile oynayan bir kız çocuğundan oyuncak almaya çalıştı, kız çocuğu, 'Bırak, o benim' dedi. ÖGÇ-2 omuzlarını kaldırıp itiraz etti.

Eleştirme: Eleştirme, kusur bulma ve çocuğu yetersiz bulma yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sergilenmiştir. Bu durumun nedeni, özel gereksinimli çocukların özürlerinden kaynaklanan yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Aşağıda eleştirme ve çocuğu yetersiz bulmaya ilişkin gözlenen davranış örnekleri yer almaktadır.

ÖGÇ-2, bloklarla şekil çıkaran erkek çocuklarını gördü ve birine seslenerek *'O ne?'* dedi. Çocuk cevap vermedi, ÖGÇ-2 kalkıp yanına giderek soruyu tekrarladı. Çocuk ona baktı ve *'Ev yapıyoruz.'* dedi. ÖGÇ-2 yerden bir parça blok alıp oyuna katılmaya çalıştı. Erkek çocuk, *'Yapma, o öyle olmaz!'* dedi. ÖGÇ-2, elindeki blok parçasını başka şekilde koymaya çalıştı. Çocuk yine *'Sen bırak, yapamazsın, bilmiyorsun.'* dedi. ÖGÇ-2 sinirle *'Yaparım.'* Diye bağırdı. Ayağa kalkıp kızgın bakışlarla onu izledi. Çocuk birkaç düzenlemeden sonra, *'Bitti, bak gördün mü? Yaptım, sen böyle yapamazsın.'* dedi.

Masada yoğurma materyali ile oynayan erkek çocuklardan biri, şekillendirdiği yoğurma materyalini göstererek, *'Bak, sümüklü böcek yaptım.'* Dedi. ÖGÇ-3 elini

uzatıp almaya çalışarak *'Ver'* dedi. Erkek çocuk tekrar yaptığı şekli ÖGÇ-3'ün önüne uzattı, *'Bak işte!'* Diyerek gösterdi. ÖGÇ-3 güldü ve kendisi de şekil çıkartıp çocuğa göstererek, *'Buda böcek.'* Dedi. Çocuk *'Öyle böcek mi olur? Olmamış işte!'* dedi ve alaycı gülümsedi.

Eleştirme davranışına ilişkin elde edilen sonuçlar Baysal Metin (1989)'nin araştırma sonuçları ile benzer özellikler gösterirken, emir verme davranışında aksi sonuçlar elde edilmiş ve özel gereksinimli çocukların daha fazla emir verme davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Çocuğu Yetersiz Bulma: Normal gelişim gösteren çocuklarda gözlenen bu davranış özel gereksinimli çocuklarda görülmemiştir. Bu duruma ilişkin örnek davranışlar aşağıda yer almaktadır.

Yardımcı personel ÖGÇ-2'ye *'Kız arkadaşlarının yanında evcilik oynayabilirsin'* dedi. Evcilik oynayan kız çocuklarından biri *'Yaa! Hayır, ÖGÇ-2, bunları bozar, gelmesin'* dedi.

ÖGÇ-3, masadan kalkıp çember oyunu oynayan dört kişilik çocuk grubunun yanına gitti, önce onları izledi sonra ellerine uzanarak gruba girmeye çalıştı. Çocuklardan biri *'ÖGÇ-3, sen git hamur oyna'* dedi. ÖGÇ-3 tepki vermeden aralarına girmeye çalıştı. Çocuk öğretmenine seslenerek, *'Öğretmenim, ÖGÇ-3 başka şey oynasın oyunun nasıl olduğunu bilmiyor, oyun bozuluyor'* dedi.

Guralnick ve Groom (1987), okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini gözlemiş ve özel gereksinimli çocukların, daha az becerikli ve düşük statüde sayıldıklarını belirtmiştir. Bu durumun nedenini farklı görünüm ve özelliklere yeterince duyarlı olamamakla bağdaştırmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar tarafından soyutlanmalarına rağmen hafif geriliği olan çocukların ilerleme kaydettiği belirtilmiş ve ilerleme kaydetmek için uygulanacak yöntemleri tartışmıştır.

Walker ve Berthelsen (2007), kaynaştırma eğitiminde görülen, çocukların sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin iki ana nedeni olduğunu belirtmişlerdir. İlk olarak çocukların karakteristik özellikleri, davranış problemleri ve farklılıkları anlayamama sonucu yetersiz görme, ikinci olarak ise normal gelişim gösteren çocukların özel

gereksinimli çocukların engellerine ilişkin algıları ve onların özel ihtiyaçlarını anlayamama olarak açıklamışlar ve bu durumun önlenmesi için öğretmenlerin tüm çocukların katılımını sağlayacak etkinlikler sunması gerektiğini, katılımı arttırmak için çocukları desteklemesi gerektiğini savunmuşlardır.

Emir Verme: Arkadaşının materyal vermesini isteme, kendisi için oyun materyali oluşturmasını isteme davranışları emir verme olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz sözlü iletişim kategorilerinden emir verme, yalnızca özel gereksinimli çocuklarda gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların, kendilerini ifade etmede karşılaştıkları güçlükler, kaynaştırma eğitimine katılmadan önce, normal gelişim gösteren çocuklara göre akranları ile fazla zaman geçirememiş olma ihtimalleri ve aile içindeki iletişim biçimleri bu duruma sebebiyet vermiş olabilir. Emir vermeye ilişkin gözlenen davranış örneği aşağıda yer almaktadır.

Erkek çocuklardan biri lego ile şekil çıkartırken, yanındaki ÖGÇ-1 ve başka bir erkek çocuğa, 'Ben kılıç yapıyorum, sihirli kılıç.' Dedi. ÖGÇ-1 'Sihirli mi? Bana da yap' dedi. Çocuk, 'Kendin yap, bak böyle' diyerek gösterdi. ÖGÇ-1 bakarak yapmaya çalıştı, olmayınca sinirle Legoları masaya vurdu. Çocuk, 'Dur bekle, benim ki bitsin, sana da yaparım.' dedi. ÖGÇ-1 çocuğa dönerek 'Yaap!' diye bağırdı.

Yetişkinden yardım bekleme: Zorla oyuncak alma, oyunu bozma, oyuna almak istememe, durumlarında ve vurma, itme davranışına maruz kalındığında öğretmen veya yardımcı personele söyleyerek çocuğu yanından uzaklaştırma çabası şeklinde gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla yetişkinden yardım istemişlerdir.

ÖGÇ-4 evcilik köşesinde oynayan, kız çocuklarından oluşan grubun yanına yaklaştı, çocukların oynadıkları oyuncaklardan birini alıp ileriye doğru attı, kız çocuklardan biri, *'Öğretmenim! Oyuncağımızı attı.'* diye öğretmenine seslendi.

ÖGÇ-1 dolaba eşya koydu, dönerken kız çocuklarından birini itekledi, çocuk *'Öğretmenim!'* diye seslenerek öğretmeninden problemi çözmesini bekledi.

Kız çocuklardan biri ÖGÇ-4'ün hamur şekillendirmekte kullandığı kalıplardan birini aldı. ÖGÇ-4 gördü ve yüksek sesle *'Ver!'* dedi. Kız çocuk, *'Attım gitti'* diyerek atıyormuş gibi yaptı. ÖGÇ-4 öğretmene dönerek, *'Öğretmenim! Vermiyor'* dedi.

Akran ilişkilerinde gözlenen olumlu ve olumsuz sözsüz iletişim kodları ve kategoriler Tablo 4.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri Gözlem Verilerinin Sözsüz İletişim Kategorileri Ve Temsil Eden Davranışlar

KATEGORİLER	DAVRANIŞLAR
OLUMLU SÖZSÜZ İLETİŞİM	
Bakma	Çocuğu izlemek, iletişim kurulduğunda yalnızca bakarak tepki vermek, Kendisine anlatılanı dinlemek, başka çocukların konuşmalarını dinlemek için bakmak
Gülümseme	Durumdan memnun olmak, eğlenmek, yardım isteğine olumlu yanıt almak
Onaylama	Başını sallamak, gülümsemek
Yardım Etme	Arkadaşının almak istediği materyali vermek, yere düşen arkadaşının elini tutup kaldırmak, ağlayan arkadaşına mendil verip destek olmak
Çocuğun Yanına Gitme	Arkadaşlarını izlemek, oyuna katılmak, bir şey söylemek için yanına yürümek
Fiziksel Temas	Arkadaşının omzuna eli ile dokunmak, elini tutmak, sarılmak, öpmek
Oyun Materyalini Paylaşma	Oyun materyalini kendi isteği ile arkadaşına vermek
Tek Başına Nesne İle Oyun	Paralel oyunlar oynamak
Birlikte Nesne İle Oyun	Oyun materyalini kullanarak ortak oyun oynamak
Birlikte Sembolik Düzeyde Oyun	Oyun materyalini canlı gibi kullanarak ortak oyun oynamak
Birlikte Manipülatif Oyun	Birlikte kovalamaca, saklambaç, çember oyunları oynamak
Taklit Etme	Arkadaşının hareketini taklit etmek, arkadaşının oyununu taklit etmek
OLUMSUZ SÖZSÜZ İLETİŞİM	
Materyali Zorla Alma	Oyun materyalini arkadaşının elinden çekerek almak
Zorla Aldığı Materyali Vermemek İçin Savunma	Omuz silkmek, surat asmak, Materyali alıp uzaklaşmak
Saldırgan İletişim (Fiziksel Şiddet)	Vurmak, itmek, bağırmak
Sinirlenme	Kızmak, bağırmak, surat asmak
Küfürlü Konuşma	Arkadaşına salak demek
Görmezden Gelme	İletişim başlatan çocuğa tepkisiz kalmak
Oyun Materyalini Paylaşmama	Oynadığı oyun materyallerini başka çocukların almasına izin vermemek
Kurulu Oyunu Bozma	Birlikte oyun oynayan grubun oyun materyalini eli ile dağıtmak
Çocuğun Uzaklaşmasını İsteme	Çocuğun yanından uzaklaşması için sözlü ifadeler (git yanımdan gibi) kullanmak
Çocuğun Yanından Uzaklaşma	Oyuna alınmadığında başka köşeye gitmek, uzaklaşmak, başka çocukların olmadığı bir köşeye gidip hiçbir şey yapmadan beklemek

Olumlu sözsüz iletişim içerisinde bakma, gülümseme, onaylama, yardım etme, çocuğun yanına gitme, fiziksel temas, oyun materyalini paylaşma, tek başına nene ile oyun, birlikte nesne ile oyun, birlikte sembolik düzeyde oyun, birlikte manipülatif oyun, seslenme, dinleme, taklit etme davranışları yer almaktadır. Olumsuz sözsüz iletişim davranışları içerisinde ise materyali zorla alma, zorla aldığı materyali vermemek için uyarma, fiziksel şiddet uygulama, sinirlenme, görmezden gelme, oyun materyalini paylaşmama, kurulu oyunu bozma, çocuğun uzaklaşmasını isteme, çocuğun yanından uzaklaşma, yalnız kalma davranışları yer almaktadır.

Özel gereksinimli çocuklarda olumlu sözsüz iletişimde en sık gözlenenler bakma davranışlarıdır. Bakma davranışından sonra gözlenme sıklığına göre sıra ile çocuğun yanına gitme, birlikte nesne ile oyun, tek başına nesne ile oyun, gülümseme, fiziksel temas, taklit, oyun materyalini eşit paylaşma, birlikte manipülatif oyun, seslenme, birlikte sembolik düzeyde oyun, onaylama, dinleme, ve yardım etme davranışlarıdır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda, en sık gözlenenden en az gözlenene doğru olumlu sözlü iletişim davranışları; birlikte nesne ile oyun, çocuğun yanına gitme, birlikte sembolik düzeyde oyun, birlikte manipülatif oyun, bakma, tek başına nesne ile oyun, gülümseme, oyun materyalini eşit paylaşma, fiziksel temas, yardım etme, seslenme, dinleme, taklit etme, onaylama olarak sıralanmıştır.

Aşağıda özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların olumlu sözsüz iletişim davranışlarına örnekler sunulmuştur.

Bakma: Sözlü ve sözsüz iletişim kategorilerinde, özel gereksinimli çocuklarda en sık gözlenen davranışlar bakma, izlemedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda da, özel gereksinimli çocuklar kadar sık olmasa da bakma, izleme davranışları gözlenmiştir. Aşağıda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklarda gözlenen bakma kategorisine ilişkin örnek durumlar yer almaktadır.

ÖGÇ-1, sınıfın ortasında toplanan çocuklara bakıp, dinledi, arkadaşlarının saklambaç oynamaya karar verdiklerini duyunca kalkıp onlara katıldı.

ÖGÇ-1 ile bir erkek çocuk oyuncaklarla oynarken, çocuk oluşturduğu şekli ÖGÇ-1'e gösterip *'Bak.'* dedi. Başka bir erkek çocuk onların yanına geldi,

gülümseyerek bakmaya başladı. ÖGÇ-1, gelen çocuğa 'Git!' dedi ve oyuna katılmasına izin vermedi. Çocuk hiçbir şey söylemeden bir süre daha onları izledi.

Kız çocuklarından üçü evcilik köşesine gidip oyuncak almaya çalışırken biri ÖGÇ-2'ye çarptı ve *'Ay! Düşüyordum.'* Diyerek güldü. ÖGÇ-2, onu itti ve sinirle *'Git'* diye bağırdı. Kız çocuk ÖGÇ-2 'ye baktı ve hiçbir şey söylemeden oyuncaklara yöneldi.

ÖGÇ-3, manipülatif oyun oynadığı arkadaşlarından ayrılarak, lego ile oluşturduğu arabasını alıp sınıfın önündeki salona çıktı. Diğer çocuklar oynamaya devam etti. ÖGÇ-3, sınıfın kapısının önünde oturarak, içeridekileri izlemeye başladı. Erkek çocuklardan biri, evcilik köşesinde oynayan kız çocuklarından birine çarptı ve kız çocuk ağlamaya başladı, ÖGÇ-3 oturduğu yerden onları izlemeye devam etti.

ÖGÇ-4'ün sesini duyan kız çocuk ona doğru dönüp, el salladı ve elindeki bebeği kukla gibi kullanarak *'ÖGÇ-4 merhaba'* diyerek konuşturdu. ÖGÇ-4 çocuğa dönüp baktı. Kısa bir süre başka bir tepki vermeden onu izleyip tekrar oyununa döndü.

Baysal Metin (1989), bakma davranışının Down Sendromlu ve normal gelişim gösteren çocuklarda en sık gözlenen davranış olduğu sonucuna varmıştır ve elde edilen bulguları desteklemektedir.

Gülümseme: Gülümseme davranışı, özel gereksinimli çocuklarda, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha sık gözlenmiştir. Çocuklar, durumdan memnun olmak, eğlenmek, yardım isteğine olumlu yanıt almak gibi durumlarda gözlenmiştir.

Erkek çocuklardan biri, ÖGÇ-1'in oyun materyallerini kullanarak yapmasını istediği kılıç tamamlanınca, ÖGÇ-1, gülümseyerek aldı.

ÖGÇ-2, masada hamurla oynayan kız çocuklarından birini izledi ve *'Bana da yap.'* Dedi. Kız çocuk ver hamurunu yaparım dedi. ÖGÇ-2 hamurunu gülümseyerek verdi ve arkadaşının istediği şekli çıkartmasını gülümseyerek izledi.

ÖGÇ-3 lego ile oyun oynarken yanına bir erkek çocuk geldi, parçaları birbirine takıp çıkartarak oluşturdukları şekilleri birbirlerine gösterdiler. ÖGÇ-3, çocuğun yaptığından yapmaya çalıştı ancak olmadı, çocuk yapamadığını görünce elindekini ona verdi, ÖGÇ-3 gülümseyerek çocuğa baktı ve verdiği oyuncağı aldı.

ÖGÇ-4, masadaki kağıtlardan bir tane alıp öğretmenine bir şeyler söyledi. Öğretmen kız çocuklardan birini çağırarak ÖGÇ-4'e bir kalem vermesini söyledi. Çocuk oturduğu yerden kalkıp çekmeceden bir kalem aldı ve ÖGÇ-4'e verdi. ÖGÇ-4 onu izledi, kalemi alınca gülümseyerek çocuğa baktı, çocukta gülümsedi ve tekrar masadaki oyununa döndü.

Onaylama: Onaylama çok sık gözlenen bir davranış olmamakla birlikte, özel gereksinimli çocuklarda daha fazla gözlenmiştir.

ÖGÇ-2, düşüp ağlayan erkek çocuğun nasıl düştüğünü, kız çocuklardan birine, *'Burada düştü, ağladı'* diye anlattı, kız çocuk başını sallayarak onayladı.

Kız çocuklardan biri ÖGÇ-2'nin yanına geldi ve *'Terliklerimizi değiştirelim mi?'* dedi. ÖGÇ-2 arkadaşına bakıp gülümsedi ve terliğini çıkarıp verdi.

ÖGÇ-3'ün yanında oturan arkadaşı bir resim yapıp ÖGÇ-3'e gösterdi ve *'Bak bitirdim.'* dedi. ÖGÇ-3 önce resme sonra arkadaşına bakıp başını sallayarak gülümsedi.

Yardım Etme: Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklardan daha sık yardım etme davranışı göstermişlerdir. Özel gereksinimli çocuklarda en nadir gözlenen davranışlar arasında yer almaktadır.

ÖGÇ-2, sınıfın kapısından içeri bakıp gülümsedi. İki kız çocuğu geldiğini görünce gülümseyerek yanına gidip *'Hoş geldin.'* Dediler. ÖGÇ-2 onlara sarıldı ve vestiyerde terliğini aramaya başladı, arkadaşı terliğini bulup *'ÖGÇ-2, terliğin burada'* diyerek verdi.

ÖGÇ-2, yürürken ayağı sandalyeye takıp düşen ve ağlayan erkek çocuklardan birine peçete getirip gözyaşlarını silmeye çalıştı.

Evcilik köşesinde oynayan çocuklardan biri yere düştü. ÖGÇ-4 yanına gidip, elinden tutarak kalkmasına yardım etti.

Çocuğun Yanına Gitme: Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklarda en sık gözlenen ikinci davranış çocuğun yanına gitme davranışıdır. Özel gereksinimli çocuklarda, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha sık gözlenmiştir.

ÖGÇ-1, kukla köşesinde oynayan erkek çocuklardan birinin yanına gitti. Çocuk ÖGÇ-1'e kuklayı konuşturarak gösterdi, ÖGÇ-1 güldü.

ÖGÇ-1 sandalyesini iki kız çocuğunun yanına çekti, kız çocukları birbirlerine baktıktan sonra sandalyelerini alıp biraz ileriye oturdular. ÖGÇ-1, tekrar sandalyesini yanlarına çekip onları izledi.

ÖGÇ-2, yardımcı personelden yiyecek istedi, yardımcı bir parça börek verdi, iki çocuk ÖGÇ-2'nin yanına geldi, çocuklardan biri 'N*ereden aldın, bizde istiyoruz'* dedi.

ÖGÇ-2, sınıfa girer girmez, erkek çocuklardan birine seslenip, *'Hediye aldım'* dedi. Kız çocuklarından biri yanına geldi ve *'Sende mi hediye aldın?'* dedi. İki kız, bir erkek çocuk daha yanlarına geldi, çağırdığı erkek çocuk *'Ne aldın?'* diye sordu. ÖGÇ-2 *'Kalem'* dedi.

Üç kız, iki erkek çocuk masadaki meyve tabağına doğru gitti. ÖGÇ-4'te çocukların arkasından yürüdü, yanlarına gidince onları izledi.

Fiziksel Temas: Arkadaşının omzuna eli ile dokunmak, elini tutmak, sarılmak, öpmek gibi davranışlar fiziksel temas kategorisinde ele alınmıştır. Özel gereksinimli çocuklarda daha sık gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin örnek davranışlar aşağıda verilmiştir.

Saklambaç oynayan erkek çocuklardan biri, saklambaç oyununu bırakıp ÖGÇ-1'in yanına gitti ve elini tuttu sınıfın boş olan bölümüne doğru yürüyerek, *'Hadi dönelim'* dedi.

Öğretmen serbest oynayabileceklerini söyledi, ÖGÇ-1, *'Oley!'* diye bağırdı, yanında duran erkek çocuklardan birine sarıldı, birlikte güldüler.

ÖGÇ-2 sınıfa geldiğinde, içeriye doğru uzanıp ben geldim dedi, kız çocukları gülümseyerek yanına koştu ve sıra ile hoş geldin diyerek öptüler.

ÖGÇ-3 kovalamaca oynarken durup arkadaşlarını izlemeye başladı. Oyundaki erkek çocuklardan biri yanına geldi ve elini ÖGÇ-3'ün omzuna koyarak *'Gel dinlenelim'* dedi.

Kafesteki tavşana yem veren erkek çocukları gören bir kız çocuğu, yanında duran ÖGÇ-4'ün elini tutup, *'Hadi bizde verelim'* diyerek kafesin yanına götürdü.

Oyun Materyalini Paylaşma: Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, oyun materyalini aynı oranda paylaştıkları gözlenmiştir.

Kitaplıktan boyama kitabı alıp, masaya geçen kız çocuğu ÖGÇ-2'nin kendisine baktığını gördü ve 'Sana da vereyim mi?' diyerek kitaplığa doğru koşup ÖGÇ-'ye de boyama kitabı getirdi.

Birlikte Nesne İle Oyun: Normal gelişim gösteren çocuklar, birlikte nesne ile oyun oynamada, özel gereksinimli çocuklardan daha fazla davranış sergilemelerine rağmen, özel gereksinimli çocuklar, birlikte nesne ile oyun oynama davranışlarının çoğuna katılmışlardır.

ÖGÇ-1, masadan kalkıp kukla köşesinde oynayan arkadaşının yanına gitti. Çocuğun elindeki boru parçasını alıp ucunu ağzına aldı, başını öne uzatarak, diğer ucunu arkadaşının ağzına götürdü. Çocuk gülümsedi. Borunun içine üfleyerek çeşitli sesler çıkarttılar.

ÖGÇ-3, yere oturup lego ile oynamaya başladı. Bir erkek çocuk yanına geldi ve elindekileri göstererek *'Gel birleştirelim'* dedi. ÖGÇ-3, Legoları çocuğun önüne gülümseyerek itti ve *'Al sana'* dedi. ÖGÇ-3 yaptığı parçayı göstererek 'Oldu mu?' dedi. Çocuk, 'Dur şimdi olacak' diyerek tren yaptı, trenini sürerek oradan uzaklaştı, ÖGÇ-3'te onun yaptığı gibi şekil vererek peşinden gitti, birlikte trenlerini yarıştırdılar.

Erkek çocuklardan biri, blokları üst üste dizerken ÖGÇ-4 yanına geldi, yerden birkaç blok alıp çocuğa verdi. Çocuk alıp buraya koyacağım dedi, Z al diyerek birkaç tane daha verdi. Çocuk koyacağı yerleri söyleyerek tamamladı.

Tek Başına Nesne İle Oyun: Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklardan daha sık tek başına nesne ile oyun oynadıkları gözlenmiştir. Tek başına nesne ile oyun paralel oyun olarak gözlenmiştir. Çocuklar aynı köşeleri paylaşmışlar, materyal alışverişi dışında iletişim kurmamışlardır. Normal gelişim gösteren çocukların ise hem kendi aralarında hem de özel gereksinimli çocukların katıldığı gruplarda birlikte nesne ile oyun oynamaya daha eğilimi oldukları görülmüştür.

Guralnick ve Arkadaşları (1981), 4-6 yaş grubu çocuklarda yaptığı incelemeler sonucu en sık tercih edilen oyununun paralel oyun olduğu sonucuna varmıştır. Özel gereksinimli çocuklarda, gözlem, birlikte oyun, daha az gözlenirken, normal gelişim gösteren çocuklarda yaşla birlikte tek başına oyundan birlikte oyuna geçiş olduğu belirlenmiştir (Aktaran: Baysal Metin, 1989).

ÖGÇ-1, kukla köşesindeki arkadaşı ile oynadıktan sonra masada tamir oyuncakları ile oynayan çocukların yanına oturdu. Oyuncaklardan bir kısmını önüne çekti, arkadaşları ile hiç konuşmadan oynadı.

ÖGÇ-3, üç erkek çocuk ile blok köşesine yürüdü. Birbirleri ile hiç konuşmadan bloklarla şekiller çıkarıp oynadılar.

ÖGÇ-4 bir süre televizyonda çizgi film izledikten sonra kitap köşesine yürüdü, kitaplıkta duran bir cetveli alıp tek başına araba sürer gibi oynadı.

Birilikte Sembolik Düzeyde Oyun: Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklardan daha sık sembolik oyun oynamışlardır.

Kız çocuklardan biri, evcilik köşesinden kendisini çağıran arkadaşının yanına giderken, ÖGÇ-2, onun peşinden gitti. Çağıran çocuk, *'Bak bebeğime elbise yaptım'* dedi. Kız çocuk '*Şapka da yap, üşümesin'* dedi. ÖGÇ-2 onları dinledi, kendisi de bir bebek alıp sarıldı ve arkadaşlarının oynadığı şekilde oynayarak oyuna katıldı.

Birlikte Manipülatif Oyun: Normal gelişim gösteren çocuklar çocukların, özel gereksinimli çocuklardan daha fazla birlikte manipülatif oyun oynama eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların manipülatif oyunların çoğuna katıldıkları görülmüştür. Aşağıda örnek durumlar yer almaktadır.

Erkek çocuklardan biri, ÖGÇ-1'e *'Hadi kovalamaca oynayalım'* dedi. ÖGÇ-1 yaptığı resmi bırakıp arkadaşını kovalamaya başladı. Bir başka çocuk daha onlara katıldı.

Taklit: Özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre çok daha sık taklit davranışını sergilemiştir. Taklit, normal gelişim gösteren çocuklarda en nadir gözlenen davranışlardandır. Örnek davranışlar aşağıda verilmiştir.

ÖGÇ-1, bir süre arkadaşlarını izledikten sonra, masada duran oyuncaklardan bir kısmını kendi önüne çekti. İzlediği arkadaşlarının yaptığı şekillere benzer şekiller çıkartarak oyunlar oynamaya başladı.

Kız çocuklardan biri ÖGÇ-2 ile terliğini değiştirdikten sonra kız çocuk manken taklidi yaparak yürüdü, ÖGÇ-2 gülümseyerek onu izledi, aynı hareketleri yaparak arkadaşını taklit etti.

İki kız çocuğu blok köşesine yöneldi, köşeden birkaç lego alıp koşmaya başladılar. Köşedeki erkek çocuklardan ikisi kovalamaya başladı, ÖGÇ-4'te onları izleyip aralarına girerek koşmaya başladı.

Çocuklardan biri yerden bir minder alıp ÖGÇ-3'e Al sana diyerek attı, ÖGÇ-3'te bir minder alıp gülerek arkadaşını kovalamaya başladı.

Olumsuz sözsüz iletişim davranışları, materyali zorla alma, zorla aldığı materyali vermemek için savunma, saldırgan iletişim, görmezden gelme, Materyal Paylaşmama, Kurulu Oyunu Bozma, Çocuğun uzaklaşmasını isteme, Çocuğun yanından uzaklaşma, yalnız kalma kategorilerine ayrılmıştır.

Özel gereksinimli çocuklarda en sık gözlenenden en az gözlenene doğru olumsuz sözsüz iletişim davranışları; Sinirlenme, saldırgan iletişim, materyali zorla alma, materyal paylaşmama, görmezden gelme, yalnız kalma, çocuğun uzaklaşmasını isteme, kurulu oyunu bozma ve en az gözlenen çocuğun yanından uzaklaşma şeklinde sıralanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda ise en sık gözlenenden en az gözlenene doğru olumsuz sözsüz iletişim davranışları sıralaması; Görmezden gelme, saldırgan iletişim, materyal paylaşmama, materyali zorla alma, sinirlenme, çocuğun uzaklaşmasını isteme, çocuğun yanından uzaklaşma, yalnız kalma ve kurulu oyunu bozma şeklinde olmuştur.

Olumsuz sözsüz iletişim davranışlarının özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklarda görülme sıklıkları ve gözlenen örnek davranışlar aşağıda sunulmuştur.

Materyali Zorla Alma: Arkadaşının oynadığı oyun materyalini zorla alma davranışlarıdır. Materyali zorla alma özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar tarafından aynı oranda gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

ÖGÇ-2 ayağa kalkıp kız arkadaşının elindeki bebeği çekip aldı ve 'Benim bebeğim' dedi. Kız çocuk, *'Yaa bırak'* dedi. ÖGÇ-2, 'vermem dedi. Onları izleyen bir erkek çocuk *'Ver o bebeği'* diyerek bebeği alıp kız çocuğuna geri verdi.

ÖGÇ-3, arabacılık oynayan arkadaşlarının yanına giderek oyuna katıldı. Çocuklardan biri ÖGÇ-3'ün elindeki oyuncak arabayı almaya çalıştı. ÖGÇ-3, *'Benim'* diye bağırdı. Çocuk, *'Sen git, kovalamaca oyna'* dedi. ÖGÇ-3 *'Yaa ver'* dedi. Öğretmen tartışmaya müdahale edip oyuncağı ÖGÇ-3'e geri verdi.

ÖGÇ-4, yakınında duran bir erkek çocuğun elindeki küçük topu aldı. Çocuk, *'Bırak'* diyerek uzanıp almaya çalıştı, ÖGÇ-4, çocuğun elini itti. Çocuk tepki vermedi, öğretmenine yardım ister gibi baktı.

Zorla Aldığı Materyali Vermemek İçin Savunma: Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar aynı oranda sergilemişlerdir.

ÖGÇ-3, kendisinin oynadığı Legolardan birkaçını izinsiz koparıp alan arkadaşına almamasını söyledi, çocuk başka oyuncakları göstererek 'Olmaz sen bunlardan beğen, al' dedi.

ÖGÇ-4, kendisini oyuna almak istemediğini söyleyen kız çocuğuna vurarak oynadığı evcilik oyuncaklarından birini alıp uzağa attı. Kız çocuk *'yaa!'* diyerek kalkıp oyuncağı almaya çalıştı. ÖGÇ-4 ondan önce koşarak oyuncağı alıp omuzlarını kaldırıp, sinirli baktı.

Saldırgan İletişim(Fiziksel Şiddet): Vurmak, itmek fiziksel şiddet davranışları olarak değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli çocuklarda daha sık gözlenmiştir. Bu davranışların çoğu yetişkinin müdahale edip uzlaştırması ve çocuğun ortamdan uzaklaşıp yalnız kalmaya çalışması ile sonuçlanmıştır.

ÖGÇ-1 ile oynayan erkek çocuk, yanlarına gelen çocuğun gitmesini istedi. ÖGÇ-1, 'Hayır, o burada' dedi. Çocuk elindeki oyuncak ile ÖGÇ-1'in başına vurdu. ÖGÇ-1 sinirle *'Yaa!'* diye bağırdı.

Kız çocukla oyun oynayan ÖGÇ-2, aralarından araba taklidi yaparak aralarından hızla geçerek, 'Çekilin yoldan' diyen erkek çocuğu, *'Yaa!'* diyerek itti. Çocuk ta ÖGÇ-2'yi *'Yapma!'* diyerek itti. Öğretmenin uyarması ile ayrıldılar.

ÖGÇ-3'ün elindeki oyuncağı alan arkadaşına yapma diye kızınca çocuk hızla ÖGÇ-3'ü itti.

Ladd ve arkadaşları (1997), akranları tarafından olumsuz davranışlara maruz kalan çocukların korku, güvensizlik, yalnızlık duygularını yaşadıklarını ve akranlar ile aralarının açıldığını ifade etmişlerdir. Bu durumun sonucunda akran ile yakın ilişki oluşturmayı sağlayacak yeteneklerin engellendiğini savunmuşlardır (Aktaran: Baysal Metin, 1989).

Çocukların birbirleri ile saldırgan iletişime girmeleri ailelerinde saldırgan iletişimin problem çözümünde kullanılıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin iyi gözlemciler olup bu durumun nedenini araştırmaması ve problemin çözümü için aile ile işbirliği yapması olumlu sonuçlara ulaştırabilir.

Sinirlenme: Kızmak, bağırmak ve surat asmak olarak gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre çok daha sık olarak bu davranışları sergiledikleri görülmüştür. Örnek davranışlar aşağıda verilmiştir.

ÖGÇ-1, resim yaparken kovalamaca oynayalım diye oyuna davet eden erkek çocuğa *'Yok, ben resim yapıyorum'* dedi. Çocuk ÖGÇ-1'in kolundan tutup çekiştirerek, *'Hadi kalk, bırak resmi'* dedi. ÖGÇ-1 sinirli ifade ile *'Yaa! Çekil'* diye bağırdı.

Erkek çocuklardan biri ÖGÇ-2'ün yaptığı remi *'Öyle olur mu hiç'* şeklinde eleştirince, ÖGÇ-2, sinirli bakarak *'Olur'* dedi. Çocuk *'Olmaz'* dedi, ÖGÇ-2, sinirle ayağa kalkıp *'Git, benim resmim'* dedi.

Okula annesi ve kardeşi ile gelen kız çocuğu bebekleri ile ilgilenen ÖGÇ-4'e, *'Senin kardeşin var mı?'* dedi. ÖGÇ-4 sinilendi ve bağırarak, *'Baba var işte, anne var işte'* dedi.

Küfürlü Konuşma: Normal gelişim gösteren çocuklarda en nadir gözlenen davranıştır. Özel gereksinimli çocuklarda gözlenmemiştir.

ÖGÇ-3, oyun materyallerini kullanarak yaptığı treni sürerken önündeki çocuğa çarpıp, *'Düüt!'* dedi. Çocuk ÖGÇ-3'e dönüp, *'Salak ÖGÇ-3'* dedi.

Görmezden Gelme: Sözlü ya da sözsüz iletişim başlatan arkadaşına tepkisiz kalma davranışıdır. Normal gelişim gösteren çocuklarda daha sık gözlenmiştir. Gözlenen örnek davranışlar aşağıda verilmiştir.

Oyuncak günü olarak belirlenen bir günde evden oyuncak getiren bir erkek çocuğun elindeki oyuncağı alan ÖGÇ-4öğretmeninin uyarmasına rağmen oyuncağı vermedi. Çocuk bir süre ÖGÇ-4'ü izledikten sonra gidip yanına oturdu, *'Evde oynayacağım, ver'* dedi. ÖGÇ-4 hiç tepki vermedi.

Kız çocuklarından biri, ÖGÇ-3'e 'Gel seninle oynayalım' dedi. ÖGÇ-3, 'Ne oynayalım?' dedi. Kız 'Yakalamaca' diyerek kaçmaya başladı, ÖGÇ-3 bir süre kız çocuğunu yakalamaya çalıştı, oynarken blok köşesindeki çocukları görüp onları izledi. Kız çocuk hadi gel dedi, ÖGÇ-3, 'Araba yapalım' dedi. Kız ilgilenmeden ÖGÇ-3'ün yanından ayrılıp evcilik köşesindeki diğer kız çocuklarının yanına gitti.

Kurulu Oyunu Bozma: Oyuna alınmadığında ya da istediği oyun oynanmadığında görülmüştür. Nadir olarak gözlenen davranışlar arasındadır. Normal gelişim gösteren çocuklarda daha fazla görülmüştür.

ÖGÇ-2, evcilik oyunda anne rolü verilmediği için kız çocuğunun elindeki bebeklerden birini aldı. *'Benim bebeğim'* diyerek vermedi.

ÖGÇ-1, kukla köşesinde birlikte oyun oynadığı arkadaşının yanından ayrıldı ve arkadaşını da çağırdı. Çocuk gelmedi. ÖGÇ-1 eşleştirme kartları ile oynayan erkek çocuğun yanına gitti, birlikte kartları dizerken Önce oynadığı erkek çocuk gelip eli ile karıştırarak oyunu bozdu. ÖGÇ-1 sinirle *'Yaa!'* diye bağırarak yanındaki oyuncakları çocuğa attı.

Çocuğun Uzaklaşmasını İsteme: Çoğunlukla oyuna almak istememe durumunda ya da arkadaşının yapmasını istemediği davranışları yapması sonucunda bu davranışlar ortaya çıkmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar tarafından oyuna almak istememe sonucu gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocuklar cevap olarak oyunu bozmakla ilgili tehdit cümleleri kullanmışlardır.

Üç kız çocuğu, evcilik köşesine gelip oyuncak almaya çalışırken, içlerinden biri ÖGÇ-2'ye yanlışlıkla çarptı ve gülerek *'Ay! Düşüyordum'* dedi. ÖGÇ-2 kızarak *'Git'* dedi, kız çocuk şaşkın ifade ile bir süre ÖGÇ-2'ye baktı sonra köşeye doğru yürüdü.

Evcilik köşesinde iki kız çocuğu oyun oynuyordu, ÖGÇ-1, aralarına sokularak onlara baktı, kız çocuklarından biri, *'Öğretmenim, ÖGÇ-1 gitsin'* diye uzaklaştırmaya çalıştı.

Öğretmenin yanındaki ÖGÇ-4'e öğretmeni tarafından arkadaşlarınla oyna uyarısı yapıldı, ÖGÇ-4'ün yakınındaki kız çocuklarından biri öğretmenini duyup, *'Yaa! Öğretmenim, ÖGÇ-4 buraya gelmesin, her şeyi bozuyor'* dedi. ÖGÇ-4 kıza dönüp sinirle *'Geleceğim, her şeyi, Güm! Bozacağım'* dedi. Kız çocuk sessizce onu izledi.

Çocuğun Yanından Uzaklaşma: Küsme, kızma, sonucunda gözlenen davranışlar ve yalnız kalma çabası çocuğun yanından uzaklaşma olarak değerlendirilmiştir.

Arkadaşı ile itişen ÖGÇ-2 ve arkadaşını öğretmen kavga etmeyin diye uyarınca kız çocuk evcilik köşesine gitti, ÖGÇ-2, masaya geçip oturdu, arkadaşlarını izledi.

ÖGÇ-4 masadan kalkarken koşarak oyun oynayan erkek çocuklardan biri ÖGÇ-4'ün yanındaki kız çocuğunun sandalyesini düşürdü, ÖGÇ-4 elindeki oyuncakla kız çocuğuna vurdu. Kendisinden daha iri olan erkek çocuk kız çocuğuna vurduğunu görünce ÖGÇ-4'e tokat attı. ÖGÇ-4, korkulu ifade ile çocuğa baktı ve duvar kenarına doğru gidip duvara yaslanarak vuran erkek çocuğunu izledi.

Barrafato (1998), özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimi uygulaması süresince kaynaştıklarını ve özel gereksinimli çocuklarda gelişmeler meydana geldiğini saptamıştır.

Araştırmada, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlenmiştir. Bu sonuç Barrafato (1998)'in bulduğu sonuç ile benzer özellikler göstermektedir. Ancak ülkemizde özel eğitim uzmanlarının sayısındaki yetersizlikler ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulaması sırasında yalnız bırakılması nedenleri ile pek çok sorun ile karşılaşılabilmektedir. Bunlar öğretmenin karşılaştığı güçlükleri yenmede destek alamaması ve kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilemesi, normal çocuk ebeveynlerinin yeterince aydınlatılamaması sonucu onlardan destek alamama, yöneticilerin yaklaşımları olarak sayılabilir. Olumsuz

davranışların en aza indirilmesi için öğretmenlere, kaynaştırma ekibinde yer alan diğer personellere ve ebeveynlere önemli roller düşmektedir. İşbirliği yapmak, olumsuz davranışların nedenini tespit etme ve çözümü açısından oldukça önemlidir. Deborah ve arkadaşları (1992), öğretmenlerin yeterli hazırlanmadıklarını, özel gereksinimli çocukların daha düşük eğitim alması gerektiği düşüncesinin var olduğunu, işbirliği, iletişim ve saygının eksik olduğunu belirtmiştir. Hollahan (2000)'in belirttiği üzere olumlu kaynaştırma ortamlarında çocuklarda olumlu gelişmeler gözlenecektir.

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları oyunlarına alma konusunda çok sıkıntı yaşanmadığı söylenebilir. Çocukların karakterleri ve öğretmenin yaklaşımı dikkate alındığında kaynaştırma eğitimine karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında daha fazla olumsuz davranışlar yaşanmıştır. Bu sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukların problem çözme yolu olarak küfürlü konuşma ve fiziksel şiddet uygulamayı tercih ettikleri görülmüştür. Kaynaştırma eğitimine olumlu baktığını belirten öğretmenlerin sınıfında ise daha az olumsuz davranış görülmüştür ve problem çözme için ya aralarında anlaşma ya da yetişkinden yardım bekleme davranışları gözlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocukları yeterli buldukları her oyuna kabul etmişlerdir. Çocuklar birlikte oyun oynarken daha çok hareketli oyunlarda özel gereksinimli çocukların oyuna katılmasında sakınca görmedikleri görülmüştür. Oyun materyalini dizme, yeni bir oyun materyali oluşturma gibi etkinliklerde ise özel gereksinimli çocukların başaramayacağına inandıklarını belli eden ifadeler kullanarak, özel gereksinimli çocukları oyundan dışlamışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Sonuçları

5.1.1.1. Ebeveynlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

Ebeveynlerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları, özel gereksinimli çocuk sahibi olma, özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim almasına karşı çıkıp çıkmama, kaynaştırmaya alınması için tercih ettikleri özür grubuna, eğitim durumlarına, aylık gelir durumlarına göre analiz edilmiştir.

Özel gereksinimli çocuk sahibi olma değişkenine göre okulöncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutumlarını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda her üç alt ölçekte de anlamlı farklılık bulunmuştur ($P< .05$). Anlamlı farklılık davranış boyutu alt ölçeğinde özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin lehine iken, duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin lehinedir.

Kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma durumuna göre yapılan bağımsız gruplar t-testinde ebeveynlerin tutumları arasında üç alt ölçekte de anlamlı farklılık görülmüştür ($P< .05$). Davranış boyutu alt ölçeğinde sakınca görmeyen ebeveynler daha olumlu tutuma sahipken, duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde sakınca gören ebeveynler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Ebeveynlerin kaynaştırmaya alınmasını tercih ettikleri özür gruplarına göre tutumları, davranış boyutu ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde anlamlı farklılık göstermemiştir. ($P> .05$). Davranış boyutu alt ölçeğinde, zihinsel engelli çocukları tercih eden ebeveynler, bilişsel boyut alt ölçeğinde işitme engelli çocukları tercih eden ebeveynlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Duygusal boyut alt ölçeğinde ise fiziksel engelli çocukları tercih eden ebeveynler lehine anlamlı farklılık vardır ($P< .05$).

Annelerin öğrenim durumlarına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar arasında her üç alt ölçekte anlamlı fark görülmezken(P> .05), babaların öğrenim durumuna göre duygusal boyut alt ölçeğinde anlamlı farklılık görülmüştür (P< .05).

Ebeveynlerin evlerine giren toplam aylık gelir en fazla 500-1000 TL ve 1000-1500 TL'dir. Davranış boyutu alt ölçeği ve bilişsel boyut alt ölçeğinde eve giren aylık gelir ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki görülmezken (P> .05), duygusal boyut alt ölçeğinde 500 TL ve altında geliri olan ebeveynler lehine anlamlı farklılık görülmüştür (P< .05).

5.1.1.2 Öğretmenlerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenim durumları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki yoktur (P> .05).

Meslekteki kıdem yıllarına göre davranış boyutu ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmezken (P> .05), duygusal boyut alt ölçeğinde 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür (P< .05).

Sınıfında yardımcı personel bulunma durumuna göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlar arasında davranış ve duygusal boyut alt ölçeklerinde anlamlı ilişki görülmezken (P> .05), bilişsel boyut alt ölçeğinde anlamlı ilişki görülmüştür (P< .05).

Öğretmenlerin daha önce kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma durumlarına göre okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları davranış boyutu alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin daha önce kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılma durumlarına göre tutumları arasında duygusal ve bilişsel boyut alt ölçeklerinde daha önce kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda görev almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür (P< .05). Davranış boyutu alt ölçeğinde de kaynaştırma tecrübesi olmayan öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptir ancak bu alt ölçekte tutumlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (P> .05).

Sınıf mevcutlarına göre öğretmenlerin tutumları duygusal boyut alt ölçeğinde sınıflarında 25 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir ($P< .05$).

Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine alındığında başarılı sonuç vereceğine inandıkları özür grupları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

5.1.2. Gözlem Verilerine İlişkin Sonuçlar

Sözlü ve sözsüz olumlu iletişim davranışlarından bakma davranışı özel gereksinimli çocuklarda en sık gözlenen davranış iken normal gelişim gösteren çocuklarda birlikte nesne ile oyun oynama en sık gözlenen davranış olmuştur.

Olumsuz iletişim davranışlarından sinirlenme, kızma davranışları özel gereksinimli çocuklarda en sık gözlenen davranışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklarda ise en fazla görmezden gelme davranışı gözlenmiştir. Özel gereksinimli çocuklar oyuna alınmama, yetersiz görme, eleştirme ve materyal paylaşamama davranışlarının ardından sinirlenme, kızma davranışlarını sergilemişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuklar, sinirlenme, zorla materyal alma gibi davranışlar karşısında çoğunlukla tepkisiz kalmışlardır.

Özel gereksinimli çocuklarda olumlu sözlü iletişim davranışlarından en sık gözlenen davranış sözlü iletişimi başlatmadır, bunun ardından diğer davranışların görülme sıklığı sırası ile sözlü iletişime cevap verme, yönlendirme, oyuna davet etme, özel gereksinimli çocuğun anlaşılmayan konuşması ve rica etme davranışlardır. Olumsuz sözlü iletişim davranışlarının özel gereksinimli çocuklarda sık gözlenenden az gözlenen doğru sıralanışı, emir verme ve yetişkinden yardım bekleme ve oyun materyalini paylaşmama davranışlarıdır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda olumlu sözlü iletişim davranışlarının gözlenme sıklığı sırası ile yönlendirme, sözlü iletişimi başlatma, oyuna davet etme, sözlü iletişime cevap verme, bilgi verme ve rica etme davranışları olarak gözlenmiştir. Olumsuz sözlü iletişim davranışlarında ise materyal paylaşmama, çocuğu yetersiz bulma, yetişkinden yardım bekleme, eleştirme ve küfürlü konuşma şeklinde bir sıralama görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuklarda olumlu sözsüz iletişim davranışlarının gözlenme sıklığı sırası ile bakma, çocuğun yanına gitme, birlikte nesne ile oyun, tek başına nesne ile oyun, gülümseme, fiziksel temas, taklit, oyun materyalini eşit paylaşma, birlikte manipülatif oyun, seslenme, birlikte sembolik düzeyde oyun, onaylama, dinleme ve yardım etme davranışlarıdır. Olumsuz sözsüz iletişimde ise gözlenme sıklığına göre sinirlenme, saldırgan iletişim, materyali zorla alma, materyal paylaşmama, görmezden gelme, yalnız kalma, çocuğun uzaklaşmasını isteme, kurulu oyunu bozma ve çocuğun yanından uzaklaşma davranışları gözlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklarda, en sık gözlenenden en az gözlenene doğru olumlu sözlü iletişim davranışları; birlikte nesne ile oyun, çocuğun yanına gitme, birlikte sembolik düzeyde oyun, birlikte manipülatif oyun, bakma, tek başına nesne ile oyun, gülümseme, oyun materyalini eşit paylaşma, fiziksel temas, yardım etme, seslenme, dinleme, taklit etme, onaylama davranışlarıdır. En sık gözlenenden en az gözlenene doğru olumsuz sözsüz iletişim davranışları ise görmezden gelme, saldırgan iletişim, materyal paylaşmama, materyali zorla alma, sinirlenme, çocuğun uzaklaşmasını isteme, çocuğun yanından uzaklaşma, kurulu oyunu bozma şeklinde olmuştur.

Bilgi verme ve eleştirme davranışları yalnızca normal gelişim gösteren çocuklarda gözlenirken emir verme davranışı özel gereksinimli çocuklarda gözlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları çoğunlukla aralarına aldıkları ve birlikte oyun oynadıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuklar ve normal çocuklar birlikte oyun oynarken ortaya çıkan olumsuz davranışlar genellikle normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğu yetersiz bulması, materyal paylaşamama ve özel gereksinimli çocuğun sinirlenmesi gibi davranışların ardından ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Kaynaştırma eğitimi, işbirliği içinde çalışan bir ekip ile başarılı sonuçlar verecektir. Bu ekipte en önemli görevler öğretmenler ve ebeveynlere düşmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin tüm çocukların eğitim hakkına ve farklılıklara saygı

duymaları kaynaştırma eğitimine olumlu tutum sergilemelerini sağlayacak ve bu durum olumlu davranış olarak çocuklara yansıyacaktır. Öğretmenlerin düzenli aralıklarla özel gereksinimli çocuk ebeveynleri ile normal çocuk ebeveynlerini bir araya getirip bilgilendirme çalışmaları yapması ebeveynlerin desteklerini alması daha kolay olacaktır.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların özür grupları ve gereksinimleri hakkında bilgi alabilmesi için özel eğitim alanında uzman personelden destek alması başarılı kaynaştırma eğitimi için önemlidir. Özel eğitim uzmanı eksikliğinden kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi için özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında hizmetiçi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmesi fayda sağlayacaktır. Ayrıca özel eğitim konusunda uzman personel bulunan merkezi okullara destek olabilmeleri için verilecek görevlendirmeler olumlu sonuçlar verebilir.

Öğretmenlerin öğrenimleri sırasında kaynaştırma eğitimi alanında daha fazla ders almaları konu hakkında bilgilenmelerini ve tutumlarını olumlu etkileyebilir. Özellikle okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin zorunluluğu dikkate alındığında bu durum daha fazla önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları aralarına almaları, farklılıkları anlamaları ve empati kurmaları için bazı etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Drama uygulamalarını artırmak, çocuklarda bu özelliklerin gelişmesinde yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuklarla birlikte zaman geçirebilecekleri etkinliklere ağırlık vermesi ve iletişim kurmaları için yönlendirip desteklemesi gerekmektedir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri gözlenmiştir.

Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının, kaynaştırma eğitimine katılan çocukların sosyal iletişim davranışlarına etkisi araştırılabilir.

Okulöncesi dönemde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaklaşımlarının ebeveynlerin yaklaşımlarına etkileri incelenebilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan okulöncesi sınıflarında cinsiyet, oyun tipi, oyun materyali ve köşe tercihlerine göre akran ilişkileri değerlendirilebilir.

Okulöncesi dönemde ebeveyn tutumlarının normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yaklaşımlarına etkisi araştırılabilir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının öğretmenlerin yaklaşımlarına etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2001), "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakları", *Milli Eğitim Dergisi, 151.* http://yayim.meb.gov.tr/dergilersayı151temmuz-ağustos-eylül2001 adresinden 15,01,2007 tarihinde alınmıştır.

Artan, İ. Ve Uyanık Balat, G. (2003), "Okulöncesi Eğitimcilerin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi", *Kastamonu Education Journal, Mart 2003* c. 11. S. 1. ss. 65-80.

Atay (1995), "Özürlü Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme", *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, N., Ersoy, Ö. (1999), "Okulöncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar", *Milli Eğitim Dergisi, 144.* http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/avci_ersoy.htm adresinden 05,09,2007 tarihinde alınmıştır.

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

Başal, A. B. (1998), "*Okulöncesi Eğitimine Giriş",* Bursa: VİPAŞ Yayınları.

Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2005), *Kaynaştırma,* Ankara: Kök Yayıncılık

Baykoç Dönmez, N. (1992), Türk Milli Eğitim Sisteminde Özel Eğitimin Bugünkü Durumu ve Yeni Çalışmalar, *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (s.13)* Ankara: Ya Pa Yayınları.

Baysal Metin, N. (1989), "Okulöncesi Dönemdeki Down Sendromlu Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi", *Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Birkan, B. (2002), "Erken Özel Eğitim Hizmetleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3(/2) s.113

Blair, R. E. (1985), "Some Issues For School Boards", *Mainstreaming*, s. 5

Cavkaytar, A. ve H. Diken, İ. (2006), "*Özel Eğitime Giriş",* Ankara: Kök Yayıncılık

Ceylan, R. (2004), "Entegre Eğitime Katılan Ve Katılmayan Engelli Çocuk Annelerinin Depresyon Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi", *Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri, Ankara.

Çılga, İ. (2001), "Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları.' *Milli Eğitim Dergisi 151.* http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/cilga.htm adresinden Kasım 2007'de alınmıştır.

Deborah, F. R. Ve Smith, B. J. (1992), "Attitude Barries and Strategies for Preschool Mainstreaming", *Policy nad Practice in Early Childhood Special Education Series.*

Dede, Ş. (1996), " Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi", *Özel Eğitim Dergisi,* Cilt: 2 Sayı: 2 s.91-94

Doğan, H. (1992), "Cerebral Palsyli Bebeklerin Değerlendirilmesi Eğitimi ve Aile Danışmanlığı", *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (s.111),* Ankara: Ya Pa Yayınları.

Eripek, S. (2003), "*Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim",* T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756 s: 16-41

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001), *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Özel Eğitim,* İstanbul: YA-PA Yayınları.

Eryorulmaz, A. (1993), Kurumsal Okulöncesi Eğitiminde Ailenin Rolü, *9. Ya- Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri,* Ankara: Ya Pa Yayınları.

Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelmen, S. ve Schattman, R. (1993), "I've counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities", *Exceptional Children,* Vol. 59. No. 4. pp. 359-372.

Gomez, R. Ve Diken, İ. (2003), "Early Childhood Education and Special Education: Establishing and Strengthening Common Bonds forInclusion", *Boğaziçi University Journal of Education* Vol. 201. pp.1

Guralnick, M. J. Ve Groom, J.M. (1987), "The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups", *Child Development.* Vol. 58. No. 6. pp. 1556-1572.

Guralnick, M. J., Connor, R. T. ve Hammond M. (1995), "Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs", *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 99. No. 5. pp. 457–476.

Güven, N. (1992), "Özürlü Çocukların Türkiye'deki Durumu", *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi,* ss.28 Ankara: Ya Pa Yayınları.

Güzel Özmen, R. (2003), "Kaynaştırma Ortamında Eğitimsel Düzenlemeler", A. Ataman (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (s.51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Holahan, A. (2000), "A Comparison of Deelopmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self Contained Classrooms", *Topics in Early Childhood Special Education* vol: 20 no: 4 pp. 224

I.Özürlüler Şurası Kararları (1999), *Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler,* Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi.

Kandır, A. (2001), *Çocuk Gelişiminde Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi,* Milli Eğitim Dergisi, 151. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm adresinden 11,09,2007 tarihinde alınmıştır.

Kaner, S. (2003), "Aile Destek Ölçeği: Faktör Yapısı, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1) 57-72

Karaaslan, Ö. (2003), "Kaynaştırma ve Özel Alt sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Kelime Dağarcıkları Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılmasının İncelenmesi (Adana Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2006), *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (1997), "Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar Ve Anne Babalarına Yönelik Tutularının Karşılaştırılması", *Doktora Tezi* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kargın, T. (2003), *"Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim", Milli Eğitim Dergisi,* 160. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kargin.htm adresinden Eylül 2007 tarihinde alınmıştır.

Kargın, T. (2004), "Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* c: 5 no: 2 s: 1-13.

Kaya, İ. (2005), "Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçak, N. (2001), "Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu", *Milli Eğitim Dergisi,* 151. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kocak.htm adresinden 11,09,2007 tarihinde alınmıştır.

Krason, K. ve Jaszczyszyn, E.(2006), "Early Education and İnclusion in Poland", *Early Child Development and Care* c: 176 no: 6 s: 621-630. http://pdfserve.informaworld.com/97557_758064766_747813350. pdf adresinden 15.04.2009 tarihinde alınmıştır.

Leatherman, J. M. (2007), "I Just See All Children as Children: Teachers' Perceptions", *The Qualitative Report* Vol. 12. N. 4. December 2007 pp:594-611.

Lorna, I. (2006), "Toward Inclusion of Special Education Students in General Education", *Remedial and Special Education* vol: 27 no: 2 s: 77-94. http://rse.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/2/77 adresinden 13.04.2009 tarihinde alınmıştır.

McConnell, S. R. (2000), "Assessment in Early Intervention and Early Chilhood Special Education: Building on the Past to Project Into Our Future", *Early Childhood Special Education*. c: 20 s: 43http://tec.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/1/43 adresinden 10.01.2009 tarihinde alınmıştır.

Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., Üstün, E., Uysal, N. (1993), "Ana- Babaların Anaokulundan Beklentileri", *9. Ya- Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri,* Ankara: Ya Pa Yayınları.

Miller, L. J., Strain, P. S., McKinley, J., Heckathorn, K. ve Miller, S. (1993), "Preschool Placament Decisions: Are they pretictors of future placament?", *Policy And Practice In Early Childhood Special Education Series.*

Morrison, G. S. (1998), *Early Ccildhood Education Today,* Prentice Hall, New Jersey, s. 21-39.

Nizamoğlu, N. (2006), "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Konusundaki Yeterlilikleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Odom, S. (2000), "Preschool Inclusion: What We Know And Where We Go From Here", *Indiana University,*

http://tec.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/1/20 12.12.2008 adresinden tarihinde alınmıştır

Odom, S. L., Hoyson, M. Ve Strain, P. S. (1985), "Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: cross-setting and component analysis", *Journal of Applied Behavior Anaiysis*. N: 1. Spring. pp. 3–16.

Okagaki, L., Diamond K. E., Kontos S. J. and Hestenes L. L. (2002), *Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities,* Purdue University, USA.

Osborne, A. G., Dimattia, P. (1994), "Restrictive Environment Mandante: Legal Implications", *Exceptional Children* Vol: 61 (1) s.6.

Özbaba, N. (2000), "Okulöncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) karşı tutumları", *Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2000), meb.gov.tr adresinden Kasım 2007'de alınmıştır.

Özgür, İ. (2004), *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim,* Adana: Karahan Kitap Evi.

Praisner, C. L. (2000), *Attitudes of Elemetary School Pricilpals Toward to Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes,* Leigh University, USA.

Saracho, O. N. (1998), *A Study of the Roles Early Chilhood Teachers,* c: 38 s.43-56

Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim,* Ankara: Gazi Kitap Evi

Sheriff, G. A. (1995), "Early childhood integration: Perspectives of special educators", *Indiana University*.

Shickedanz, A. J. (1994), *Early Childhood Education And School Reform: Consideration Of Some Philosopial BArriers,* Journal Of Education, 176 (1) s. 29-47.

Smith, B. J. ve Deborah, F. R. (1994), "Preschool Integration: Recommendations for school Administrators Policy and Practice in Early Childhood Special Education Series", *Department of Education*, Washington.

Stafford, S. H., Green, V. P. (1996), "Preschool integration: Strategies for teachers", http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_199607/ai_n8749153/pg_5 adresinden Kasım 2007'de alınmıştır.

Sucuoğlu, B. (1997), "Erken Çocukluk Özel Eğitim Programları", *Milli Eğitim Dergisi*, 136

Sucuoğlu, B. (2006), *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları,* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Şahin, S. (2003), *Özel Eğitimin Tarihçesi,* A. Ataman (Editör), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş,* (s.102). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tekin, E. (2003), Etkili Öğretim, A. Ataman (Editör) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (s.51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Temel, F. (2000), "Okulöncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri"*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 s: 148 - 155

Temir (2002), "Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thompson, L. Ve Uyeda, K. (2004), "Family Support: Fostering Leadership and Partnership to Improve Access and Quality", *Building State Early Childhood, Comprehensive Systems Series*, no:14.

Türkoğlu, A. (1997), *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş,* İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

United Nations Educational Scientificand Cultural Organization (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All,* Paris.

Üstün, E. (1993), Okulöncesi Dönemde Çocuk- Aile- Okul İşbirliği, *9. Ya- Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri,* Ankara: Ya Pa Yayınları.

Walker, S. Ve Berthelsen, D. (2007), "The Social Participation of Young Children with Developmental Disabilities in Inclusive Early Childhood Programs", *Social Participation in Early Childhood Programs.*

Yavuz, C. (2005), "Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıkmış, N. (2006), "İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüş ve Önerileri", *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EK-1. EBEVEYNLER İLE İLGİLİ KİŞİSEL BİGİ FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda, aile ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır. Lütfen size en uygun gelen maddeyi işaretleyerek tüm soruları yanıtlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkürler…

Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK

Ç.Ü. Eğitim Fak. Okulöncesi Öğr. Yüksek Lisans Prog. Öğr.

Yakınlık dereceniz: ( ) Anne ( ) Baba

1. Annenin yaşı: Babanın yaşı:

2. Annenin öğrenim durumu

( ) Okuma yazar değil
( ) Okur-yazar
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu
( ) Ön Lisans Mezunu
( ) Lisans Mezunu
( ) Lise Mezunu
( ) Yüksek Lisans- Doktora

3. Babanın öğrenim durumu

( ) Okuma yazar değil
( ) Okur-yazar
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu

( ) Ön Lisans Mezunu
( ) Lisans Mezunu
( ) Lise Mezunu
( ) Yüksek Lisans- Doktora

4. Annenin çalışma durumu

( ) Ev hanımı ( ) İşçi

( ) Memur ( ) Diğer (…….)

5. Babanın çalışma durumu

( ) Çalışmıyor ( ) İşçi

( ) Memur ( ) Diğer (…….)

6. Evinize giren aylık toplam gelir

( ) 500 TL ve altı ( ) 500-1000 TL

( ) 1000-1500 TL ( ) 1500-2000 TL ( ) 2000 TL ve üzeri

7. Çocuk sayısı

( ) 1 ( ) 2-3 ( ) 4-5 ( ) 6 ve üzeri

8. Özel gereksinimli çocuğunuz var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

9. Özel gereksinimli çocuğunuz varsa özür grubu nedir?

( ) Zihinsel engelli ( ) Fiziksel engelli ( ) İşitme Engelli

( ) Görme engelli ( ) Diğer:…….

10. Özel gereksinimli çocuk ailesi iseniz;

Kaç çocuğunuz özel gereksinimli:…….

Özel gereksinimli çocuk ya da çocuklar kaçıncı çocuğunuz:……

11. Özel gereksinimli çocuk ailesi iseniz çocuğunuzun normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta eğitim almasını nasıl karşılıyorsunuz?

( ) Sakıncalı buluyorum ( ) Sakıncalı bulmuyorum

Normal gelişim gösteren çocuk ailesi iseniz çocuğunuzun özel gereksinimli çocuklarla aynı sınıfta eğitim almasını nasıl karşılıyorsunuz?

( ) Sakıncalı buluyorum ( ) Sakıncalı bulmuyorum

13. Sizce hangi özür grubundaki çocuk, normal sınıflarda eğitim almalı?

( ) Zihinsel Engelli ( ) Fiziksel Engelli

( ) İşitme engelli ( ) Görme Engelli ( ) Diğer: …….

14**.** Hangi özür grubundaki çocukların, normal sınıflarda eğitim almasına karşısınız?

( ) Zihinsel engelli ( ) Fiziksel Engelli ( ) İşitme Engelli ( ) Görme Engelli

( ) Diğer:……

EK-2. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği yer almaktadır. Lütfen size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkürler.

Hülya Çulhaoğlu İmrak
Ç.Ü. Eğt. Fak. Okul Önc. Öğrt. Yüksek Lis. Öğr.

Sınıfınızdaki çocuk sayısı:

1. Yaşınız

( ) 20-26 ( ) 27-31 ( ) 32-36 ( ) 37-41 ( ) 42 ve üzeri

2. Öğrenim durumunuz

( ) Lise ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü

3. Meslekteki kıdem yılınız

( ) 1-5 ( ) 5-10 ( ) 10 ve Üzeri

4. Çalıştığınız kurum

( ) Bağımsız anaokulu ( ) Ana sınıfı

5. Öğreniminiz sırasında özel eğitimle ilgili ders aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Kaynaştırma konusunda eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıysanız nereden aldınız?

( ) Öğretmenlik öğrenimim sırasında aldım
( ) Hizmet içi eğitim kurslarına katıldım
( ) Seminerlere katıldım

8. Öğretmenlik göreviniz sırasında özel eğitim alanında hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?

   ( ) Evet ( ) Hayır

9. Sınıfınızda yardımcı personel var mı?

   ( ) Evet ( ) Hayır

10. Okulunuzda özel eğitim konusunda size destek olabilecek personel (Sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen, psikolog gibi) var mı?

    ( ) Evet ( ) Hayır

11. Daha önce kaynaştırma programı uygulanan bir sınıfta görev yaptınız mı?

    ( ) Evet ( ) Hayır

12. Ne kadar süre kaynaştırma programı uygulanan sınıfta görev yaptınız?

    ( ) Bir sömestrden daha az
    ( ) Bir sömestr
    ( ) İki sömestr
    ( ) İki sömestrden fazla

13. Sınıfınızda kaynaştırmaya alınan kaç özel gereksinimli çocuk var?

    ( ) Yok ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ve daha fazla

14. Sizce hangi özür grubunun kanaştırılması daha başarılı sonuç verir?
    ( ) Zihinsel engelli ( ) Fiziksel engelli ( ) İşitme engelli
    ( ) Görme engelli ( ) Diğer:……..

15. Sizce hangi özür grubunun kaynaştırılmasında başarı en düşük olur?
    ( ) Zihinsel engelli ( ) Fiziksel engelli ( ) İşitme engelli
    ( ) Görme engelli ( ) Diğer:……..

EK-3 OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMAYA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz (X).

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Az 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 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 benzeyen çocuklarla olmaktan daha mutlu olurlar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası faklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8. Özel gereksinimli 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 öğrencinin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12.Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum
13.Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencinin farklılıklara saygı göstermesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14.Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15.Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16.Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17.Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimleri 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 katılabilmesi 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 zihinse 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	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum
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.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

ÖZGEÇMİŞ

Adı **:** Hülya ÇULHAOĞLU İMRAK
Soyadı
Doğum Yeri ve Yılı : Ankara, 1976

Medeni Durum **:** Evli
e-posta **:** hculhaoglu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2005-2009 **:** Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı

2001-2005 **:** Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.

1994-1998 **:** Lisans, Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü,Adana.

1990-1993 **:** Lise, Şırnak/Cizre Lisesi

1987-1990 **:** Ortaokul, Şırnak/Cizre Lisesi

1981-1986 **:** İlkokul, Kahramanmaraş Muallim Hayrullah Efendi İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

2007- **:** Adana İli Merkez Akşemsettin İlköğretim Okulu, Anasınıfı Öğretmeni

2006-2007 **:** Adana İli Ceyhan İlçesi Kösreli İlköğretim Okulu, Anasınıfı Öğretmeni