



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN KAYNAŞTIRILMASINA YÖNELİK
BİLGİLENDİRİLMELERİNİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞİŞMESİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

**Akif Fatih KILIÇ
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ**

Burdur, 2011

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı


OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN KAYNAŞTIRILMASINA YÖNELİK
BİLGİLENDİRİLMELERİNİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞİŞMESİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Akif Fatih KILIÇ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Burdur, 2011

Kabul ve Onay Sayfası

 MAKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU
---	-------------------------------

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30.12.2010 tarih ve 2010/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28.01.2011 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Akif Fatih KILIÇ'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Programı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

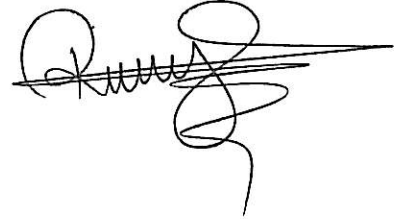
ÜYE
(TEZ DANIŞMANI) : Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ



ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Kamile DEMİR



ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN



ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Akif Fatih KILIÇ

ÖZET

Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği

Akif Fatih KILIÇ

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin engellilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Isparta İli merkez ilçede bulunan bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 86 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem olarak, Isparta ili merkez ilçede çalışan okulöncesi öğretmenleri arasından seçkisiz atama yöntemi ile 60 okulöncesi öğretmeni seçilmiştir. Örneklem grubuna giren öğretmenler yine seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Öntest ve Sontest Olarak Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen "My Thinking About Inclusion Scale/ MTAI", Dalğar (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .73 olan "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim/KHD" ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri ilişkili ve ilişkisiz bağımsız örneklem için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ve görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi Eğitim, Engelli Öğrenciler, Kaynaştırma, Okulöncesi Öğretmenleri

ABSTRACT

The Effectiveness of Informing The Preschool Teachers about Inclusion Of Disabled Students Upon Changing Their Opinions Towards Inclusion Education

Akif Fatih KILIÇ

In this reserach , an experimental study having pre-test post test control group was carried out to determine the effectiveness of informing the preschool teachers about the inclusion of disabled students upon changing their opinions towards inclusion education.

86 preschool teachers working at the kindergartens and preschool classes of primary schools in Isparta in 2008-2009 educational year form the population of the study. 60 preschool teachers working in Isparta are chosen by random assignment for sample. The teachers of the sample group are also chosen randomly into two groups as the experimental and the control group.

The scales of “My Thinking About Inclusion Scale/ MTAI” ,developed by Stoiber, Gettinger and Goetz (1998), and “My Thinking About Inclusion Scale/ MTAI”, adapted to Turkish by Dalğar (2011) having .73 of Cronbach Alpha Internal Consistency, were used for pre-test and post test.

The opinions of preschool teachers of experimental and control group towards inclusion of disabled students compared by means of t-test for dependent and independent samples. At the end of the research it was found out that preschool teachers having participated the research have positive opinions towards inclusion of disabled students and there is not a meaningful difference among their opinons.

Key Words: Preschool Education, Diabled Student, Inclusion, Preschool teachers

TEŞEKKÜR

Çalışmamın gerçekleştirilmesine katkılarından dolayı,

Değerli tez danışmanım, Yard. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ'a, araştırma süresince beni yönlendirdiği ve bilgilendirdiği, bana her zaman büyük bir anlayışla zaman ayırdığı, her zaman yanımda olduğu için çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarımız süresince bizden değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen ve her zaman bizlere yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Kamile DEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım sürecinde anlayışla her konuda destek olan Araş. Gör. Gül DALĞAR'a çok teşekkür ediyorum.

Benden maddi ve manevi yardımlarını hiç esirgemediği ve her zaman yanımda olduğu için sevgili eşim Ayşe KILIÇ'a, çalışmam sürecinde yeterli zaman ayıramadığım kızım Zeynep KILIÇ ve oğlum Ali Emir KILIÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Ayrıca tezimin yazımında emeği geçen herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Akif Fatih KILIÇ

BURDUR, 2011

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Alt Amaçlar.....	4
Tanımlar.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
Okulöncesi Eğitim.....	7
Okulöncesi Eğitimin Çocukların Bilişsel, Kişilik ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Açısından Önemi.....	8
Okulöncesi Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişimi Açısından Önemi.....	8
Okulöncesi Eğitimin Çocukların Kişilik Gelişimi Açısından Önemi.....	9
Okulöncesi Eğitimin Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimi Açısından Önemi.....	9
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri.....	10
Özel Eğitim ve Engelli Öğrencilerin Sınıflandırılması.....	12
Özel Eğitim Ortamları.....	14
Ayrılaştırma Eğitimi.....	14
Kaynaştırma Eğitimi.....	16
Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi.....	18
Destek Özel Eğitim Hizmetleri.....	19
Kaynak Oda Eğitimi.....	19
Sınıf İçi Yardım.....	20
Özel Eğitim Danışmanlığı.....	20
Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	21
Kaynaştırma Eğitiminin Engelli Öğrencilere Yararları.....	21
Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları.....	22

Kaynaştırma Eğitiminin Anne Babalara Yararları.....	23
Kaynaştırma Eğitiminin Okulöncesi Öğretmenlerine Yararları.....	23
Başarılı Bir Kaynaştırma Uygulamasında Bulunması Gereken Etmenler.....	24
Fiziksel Ortam.....	24
Eğitim programının bireyselleştirilmesi.....	24
Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler.....	25
Engelli Öğrenciler.....	26
Kaynaştırma Öğrencilerinin Anne Babaları.....	26
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Babaları.....	27
Okul Yönetimi.....	27
Okul Öncesi Öğretmeni.....	28
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
Engelli öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri İle ilgili Araştırmalar.....	31
Engelli öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Tutumları İle ilgili Araştırmalar.....	33
Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Bilgilendirme Programlarının Etkililiği İle ilgili Araştırmalar.....	34
BÖLÜM III.....	38
YÖNTEM	38
Araştırma Modeli.....	38
Çalışma Grubu.....	39
Veri Toplama Aracı	40
Bilgilendirme Çalışmaları.....	41
Verilerin analizi	42
BÖLÜM IV.....	44
BULGULAR VE YORUM.....	44
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Okulöncesi Öğretmenlerinin Ölçekten Aldıkları Öntest Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	44
BÖLÜM V.....	50
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	50
ÖNERİLER.....	51
KAYNAKLAR.....	52
EKLER.....	63
EK-1: Kaynaştırma Hakkında Görüşler Ölçeğim.....	63

EK-2: Bilgilendirme Programı.....	65
ÖZGEÇMİŞ.....	85

SİMGELER/KISALTMALAR

N: Kişi sayısı

SS: Standart Sapma

t : Test değeri

p : Anlamlılık düzeyi

sd : Serbestlik derecesi

KHDÖ: Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÖEP: Okulöncesi Eğitim Programı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyime Göre Dağılımı.....	39
2. Tablo 2: Deney Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	44
3. Tablo 3: Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	45
4. Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	46
5. Tablo.5 Deney ve Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	47

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik alanlardaki değişim ve gelişmeler tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'nin de ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarında değişmelere neden olmuş, eğitime olan ihtiyacı arttırmıştır. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1986). Eğitimin amacı, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirmektir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin çocukların okulöncesi eğitimi almaları ile gerçekleştirebileceği bilinmektedir. Yapılan pek çok araştırmada, okulöncesi eğitim almış çocukların okulöncesi eğitimi almayan çocuklara göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 14. Milli Eğitim Şurası, 1993). Bu bakımdan eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan okulöncesi eğitim, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemesi açısından hayati bir önem taşımaktadır.

MEB tarafından 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim şurasında okulöncesi eğitim, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır. Okulöncesi eğitimle kazandırılacak bu bilgi ve becerilerin normal gelişim gösteren çocuklar kadar engelli öğrencilere de faydaları bulunmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'inde engelli öğrenciler, "çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren zihin, otistik, görme, işitme, ortopedik, spastik engelli, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu, dil-konuşma güçlüğü, duygusal-davranış bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Okulöncesi eğitime devam eden engelli öğrencilerin bu eğitimden faydalanabilmeleri için iyi planlanmış özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır.

Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar,1998). Engelli öğrencilere yönelik özel eğitim düzenlemeleri ayrıştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitimi olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

Ayrıştırma eğitimi, engelli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı yerlerde eğitilmesine denir. Ayrıştırma eğitimi, engelli öğrencilere yönelik olarak ortaya konulan ilk eğitsel düzenlemelerdir (Çağlar, 1979). Bu uygulamaya ilk olarak yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında başlanmıştır (Kırcaali-iftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimi, ÖEHY (MEB, 2006)'inde, kaynaştırma yoluyla eğitim olarak adlandırılmakta ve "engelli öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" şeklinde tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin amacı; çocuğu normal hale getirmek değil, eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesini sağlamaktır. Kaynaştırma eğitimi savunanların temel gerekçesi, ayrı eğitim ortamlarındaki öğrencilerin sadece birlikte eğitimden men edilmiş olmaları değil, aynı zamanda kendi yaşlılarından da soyutlanmış olmaları göstermektedirler (Lewis ve Doorlag, 1987).

Okulöncesi eğitimde, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında; okul yönetimine, denetleyicilere, ailelere ve öğretmenlere çok önemli görevler düşmekle birlikte, belki de en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Okulöncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum ve görüş içinde olmaları çok önemlidir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretmenin yaşından, öğretim yapılan sınıfın düzeyinden, sınıfın mevcudundan, engelli öğrencilerin engel grubundan, engelin derecesinden ve öğretmenin okul yönetiminden almış olduğu desteğin miktarından etkilenebilmektedir. Yapılan pek çok araştırma, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum ve görüş içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşlerinin çoğu, engelli öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin

beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Özel eğitim uzmanları tarafından öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları ve engelli çocuklar hakkında rehber olduğunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş, beklenti ve tutumları olumlu yönde değişmektedir (Şahbaz,1997).

Türkiye ve Türkiye dışında engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, daha çok öğretmen görüşleri (Bradley ve West, 1994; Uysal, 1995; Yavuz, 2000; Temel, 2000; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Varlıer,2004; Kaya, 2005; Nizamioğlu, 2006), öğretmen tutumları (Antonak ve Larrivee,1995; Atay,1995; Özbaba, 2000; Sargın, 2001), bilgilendirme programları (Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller,1993; Akçamete ve Kargın, 1994; Şahbaz,1997; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997; Gözün ve Yıkılmış, 2003; Türkoğlu, 2007) üzerinde odaklandığı görülmektedir. Ancak kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etken olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmelerine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmelerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller (1993)'ın, olumlu öğretmen davranışlarını artırmak, olumsuz öğretmen davranışlarını azaltmak için öğretmenlere verilen eğitim seminerlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma, Şahbaz (1997)'ın öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiğini incelediği çalışması ve Türkoğlu (2007) 'nun ilköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği araştırması bulunmakta, okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğinin belirlenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin öntest- sontest sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin öntest- sontest sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deneysel uygulama öncesi, deney ve kontrol grubu arasında kaynaştırmaya yönelik görüşler açısından anlamlı fark var mıdır?
4. Deneysel uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu arasında kaynaştırmaya yönelik görüşler açısından anlamlı fark var mıdır?

Tanımlar

Okulöncesi eğitim. 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir (MEB, 1993)

Özel eğitim. Ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Engel. Bireyin yaşadığı sürece yaş, cins, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken roller vardır. Bireyin yetersizlik yüzünden bu rolleri oynayamaz durumda kalmasına engel denir (Özsoy, Eripek ve Özyürek, 2000).

Engelli öğrenci. Engelli öğrenciler, MEB ÖEHY'nde (2006) özel gereksinimli çocuk olarak ele alınmakta ve "çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren zihin, otistik, görme, işitme, ortopedik, spastik engelli, dikkat eksikliği-hiperaktivite

bozukluğu, dil-konuşma güçlüğü, duygusal-davranış bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler” olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi. Engelli öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB ÖEHY, 2006).

Okulöncesi Öğretmeni. Bu araştırmada devlet bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında okulöncesi öğretmeni olarak görev kişidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı Isparta İl merkezindeki bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 86 okulöncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Alan yazında öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalara bakıldığında genel olarak öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum büyük ölçüde öğretmenlerin, engelli öğrencilerin özellikleri ve kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaması, yeterli destek hizmet alamamaları, gerekli ön hazırlıkların yapılmaması, öğrenciyi uygun bir şekilde değerlendirme ve yerleştirmedeki yetersizlikler ve öğretmenlerin kaynaştırma konusunda teşvik edilmemesinden kaynaklanmaktadır (Sargın, 2001). Bu nedenle kaynaştırma çalışmalarının ilk adımı öğretmenlere doğru ve yeterli bilgilerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında aktarılmasıdır. Araştırmalar yeterli derecede bilgilendirilmenin, öğretmenlerin önceki olumsuz görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir (Schulz, Carpenter ve Turnbull, 1991).

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştiren okulöncesi öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştiren okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda olumlu görüşlere sahip olması, başarılı bir kaynaştırma uygulamasında bulunması gereken önemli etmenlerin

başında gelmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar özellikle, öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumsuz görüşlerinin değişmesine ve kaynaştırma uygulamaların başarısının artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın bu konuda yapılacak benzer diğer çalışmalara da örnek olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim doğumdan ilkokula başlayıncaya kadar geçen ilk çocukluk yıllarını (0-6 yaş) kapsamaktadır. Bu eğitim çocuklara uyarıcı yönünden zengin çevre olanakları sağlayarak onların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal tüm gelişim alanlarını destekler, onları bir sonraki eğitime hazırlar ve temel eğitimin ilk basamağını teşkil etmektedir (Özbaba, 2000). Ayrıca okulöncesi eğitim, çocuğun grup içine katılmasında, sağlıklı ilişkiler kurmasında, günlük yaşantı içinde gerekli temel kuralları öğrenerek temel alışkanlıkları kazanmasında, kendine ve başkalarına olumlu tavır geliştirmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Okulöncesi eğitime ilişkin olarak alan yazın incelendiğinde; farklı kaynaklarda farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Okulöncesi eğitimi; doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (Zembat, 1992).

Okulöncesi eğitim 0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003) .

Okulöncesi eğitim; 0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel,

zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Okulöncesi dönem çocuğun eğitim yaşamının temelini oluşturan, kritik bir dönemdir (Zembat, 2001; Oktay, 2004). Bu dönem, çocukların bilişsel, kişilik ve sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Okulöncesi Eğitimin Çocukların Bilişsel, Kişilik ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Açısından Önemi

Okulöncesi Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişimi Açısından Önemi

Okulöncesi eğitim çocukların temel çalışma alışkanlıklarının kazanıldığı, zihinsel öğrenme yeteneklerinin hızla gelişip biçimlendiği, beyin gelişimi için belirleyici deneyimlerin kazanıldığı, uyarıcı bakımından zengin bir çevre içinde yaşantı kazanarak bilişsel gelişim için nörolojik yapılanmalarının olduğu gelişimsel bir dönemdir (Yılmaz, 2003; <http://www.acev.org>; Senemoğlu, 2004; Kandır, 2001). Bloom (1964) ve Sears ve Dowley (1965)'e göre, yaşamın ilk beş-altı yılında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olduğunu; öğrenme kuramcıları ise bu yıllardaki öğrenmenin ve edinilen deneyimlerin daha sonraki yaşam ve öğrenme üzerinde, değiştirilmesi güç ve kalıcı nitelikte izler bırakacağını belirtmektedirler (Varlıer, 2004). Bloom (1964)'a göre çocukların zihinsel gelişimlerinin %50'si 0-4 yaşına kadar, %30'u 4-8 yaşına kadar, %20'si ise 8-17 yaşına kadar olan dönemlerde tamamlanmaktadır. Buna göre çocukların zihinsel gelişimlerinin yaklaşık % 80'ninin 0-8 yaş arası dönemde kazanıldığı söylenebilir. Bu nedenle okulöncesi dönemde çocuğa sağlanan zengin uyarıcılar çocukların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar çocukların okulöncesi yıllarda aldıkları eğitimin ve kazandıkları deneyimin ilerideki dönemlerde öğrenme yeteneği ve akademik başarısıyla yakın ilişkisi olduğunu göstermektedir. Çocukların, on sekiz yaşına kadar olan okul başarısının % 33'ü, okulöncesi eğitimle açıklanmaktadır (Timurkaynak, 1998).

Okulöncesi Eğitimin Çocukların Kişilik Gelişimi Açısından Önemi

Okulöncesi eğitim döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmektedir (Oğuzkan ve Oral 1992; Çağlarım, 1996; Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Zembat, 2001). Bu dönemde, okulöncesi eğitimle temeli atılan kişilik yapısı, ilerleyen yıllarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişmeye devam etmektedir. Okulöncesi eğitim çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkıda bulunarak, çok yönlü gelişimini sağlamaktadır. Kendini tanıyan ve sınırlarını bilen bir birey olarak gelişmelerini, çocukların özgüvenlerini desteklemektedir. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun, kendini, duygularını tanımasına, yaşlılarıyla olumlu iletişim kurmasına, gençlik ve yetişkinlikteki hayatını daha iyi yönetebilmesine olanak sağlamaktadır (Kuday, 2007).

Okulöncesi Eğitimin Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimi Açısından Önemi

Okulöncesi dönem, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve sürdürmeyi öğrenir, hakkını korumaya, başkalarının hakkına saygı göstermeye dikkat eder, işbirliğine ve topluluk içinde sorumluluk almaya yönelir. Bu amaca yönelik ortak çalışmalarda belli bir rol üstlenir ve bağımsız hareket etmeyi öğrenerek çocuğa toplumsallaşma fırsatı sağlanır (Yörükoğlu, 1998). Bandura'ya göre yeni doğmuş bir bebeğin reflekslerinin dışındaki tüm davranışları öğrenilmiştir. Bu nedenle, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler kadar, etkileşimde bulunduğu sosyal çevrenin de önemli bir yeri vardır (Cüceloğlu, 1994; Çağdaş, 2000; Yavuzer, 2004).

Okulöncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılar, okulöncesi eğitimi alan çocukların, antisosyal davranışlarında azalma, bağımsızlık, kendine güven, merak ve çevreye ilgi gösterme gibi özelliklerinde ise artma olduğunu bulmuşlardır (Gürkan, 1982). Bu nedenle okulöncesi eğitim, tesadüflere bırakılmamalı, ciddi bir şekilde ele alınmalı (Başal, 1998) ve okulöncesi eğitimin amaçlarına uygun olarak yürütülmelidir.

Okulöncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Türkiye’de okulöncesi eğitim hizmetleri, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan Okulöncesi Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri ışığında verilmektedir. Bu ilke ve amaçlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan ve geliştiren; ailesini vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insani haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal, kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, Okulöncesi Eğitim Programı (OÖEP), 2006).

MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün, 36-72 aylık çocuklar için hazırladığı OÖEP’nda (2006) Okulöncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;

4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak belirtilmektedir (MEB OÖEP, 2006).

Okulöncesi eğitimin temel ilkeleri ise; yine aynı programda maddeler halinde aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

1. Okulöncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okulöncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okulöncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okulöncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okulöncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okulöncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB OÖEP, 2006).

Okulöncesi eğitim temel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda sunulan okulöncesi eğitim, normal gelişim gösteren öğrenciler için önemli olduğu kadar engelli öğrenciler için de oldukça önemlidir.

Özel Eğitim ve Engelli Öğrencilerin Sınıflandırılması

Çocuklar kendilerine özgü fiziksel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine, gelişim hızına, duygusal özelliklere, ilgi, istek ve ihtiyaçlara sahiptirler. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Akçamete, 2009).

Alan yazında özel eğitimin tanımına ilişkin olarak, farklı kaynaklarda farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, KHK/573, 1997).

Özel eğitim, "özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" dir (MEB ÖEHY, 2006).

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan engelli öğrencilerin sınıflandırılmalarına ilişkin olarak alan yazın incelendiğinde farklı kaynaklarda, farklı sınıflandırmalara rastlanılmaktadır. MEB ÖEHY (2006)'ne göre engelli öğrenciler şu şekilde sınıflanmakta ve tanımlanmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,

Görme yetersizliği olan birey. Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
Ortopedik yetersizliği olan birey. Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Serebral palsili birey. Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Özel öğrenme güçlüğü olan birey. Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Otistik birey. Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

İşitme yetersizliği olan birey. İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Süreçen hastalığı olan birey. Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey. Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey. Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey. Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Üstün yetenekli birey. Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi şeklinde ifade edilmektedir.

Engelli öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel gereksinimlerini karşılamak, toplum tarafından kabul görmelerini sağlamak ve onların yeterliliklerine uygun eğitim programları geliştirerek ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim gereksinimlerini karşılamak için engelli öğrencilerin gereksinimlerinin neler olduğunun bilinmesine ve eğitim ortamlarının buna uygun düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Özel Eğitim Ortamları

Engelli öğrencilere yönelik olarak düzenlenen eğitim ortamları tam zamanlı ayrıştırma eğitimi ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları arasında farklı düzeylerde gerçekleşmektedir.

Ayrıştırma Eğitimi

Engelli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerden ayrı yerlerde eğitilmesine ayrıştırma eğitimi denir. Ayrıştırma eğitimi, engelli öğrencilere yönelik olarak ortaya konulan ilk eğitsel düzenlemelerdir (Çağlar, 1979). Bu uygulamaya ilk olarak yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında başlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1998).

Ayrıştırma eğitiminin temelinde; engelli öğrencilerin normal akranları tarafından alay edilmelerinin, dışlanmalarının ve taciz edilmelerinin önüne geçileceği (Gottlieb, 1981; akt. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004), benzer engel grupları ile birlikte eğitim görmelerinden dolayı kendilerini duygusal olarak daha iyi hissedecekleri, engellerinden kaynaklanan (öğrenmede yavaşlık, dikkat sürelerinin kısa olması gibi) güçlükleri nedeniyle, genel eğitim sınıflarında eğitim gören akranlarına olumsuz birer model olmalarının önüne geçileceği görüşleri yatmaktadır (Akçamete, 2009). Ancak, 1950 ve 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar ayrı özel eğitim ortamlarında verilen eğitimin sanıldığı kadar başarılı olmadığını, aksine bazı engelli öğrenciler için zararlı olabildiğini, hatta pek çok engelli çocuğun normal programlarda da başarılı olduğunu göstermesi (Şahbaz, 1997) ayrıştırma eğitimine ilişkin bazı olumsuzluklarında

beraberinde getirmeye başlamıştır. Ayırıştırma eğitimine ilişkin bu olumsuzlukları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Ayrı özel eğitim okullarında akademik olarak birbirine benzer öğrencilerin eğitim görmesi, engelli öğrencilerin kendilerinden daha başarılı modelleri görmelerini engellemekte ve bu durum öğrencilerin kendilerine yönelik beklentilerini düşük tutmalarına neden olmaktadır (Akçamete, 2009).

2. Ayrı özel eğitim okullarından engelli öğrencilerin daha fazla yararlanacağı düşüncesi uygulamada beklenen sonuca ulaşamamış; aksine bu okullarda eğitim gören pek çok engelli öğrencilerin tam gün özel eğitime ihtiyacının olmadığı ve bu çocukların normal akranlarıyla etkileşimden daha fazla yaralanacakları fark edilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1987).

3. Ayrı özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, engelli öğrencilere yönelik beklenti düzeylerinin düşük olması nedeniyle, öğrenci başarısızlıklarında uyguladıkları yöntem ve teknikleri değiştirmek yerine, mazeret olarak bu öğrencilerin engellerini ileri sürmeye başladıkları görülmüştür (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996, Akt. Akçamete 2009).

4. Engelli öğrenciler her hangi bir engelle etiketlendiğinde, bu öğrencilerden o engel grubunun davranışlarını sergilemesi beklenmektedir. Oysa aynı engel grubu içerisinde yer alan her öğrencinin yetersizlikten etkilenme düzeyi bazı ortak özellikleri dışında, yaşadığı çevrenin ve ailesinin özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir (Akçamete, 2009).

5. Ayrı özel eğitim okullarında öğrenim gören çocukların içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamada yaşadıkları güçlükler, ayırıştırma eğitiminin bir diğer olumsuzluğudur. Engelli öğrenciler özel eğitim okullarını bitirdiğinde, normal akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda bulunacaklarından, bu birlikteliğin mümkün olduğunca erken başlatılması ve her iki öğrenci grubunun da birbirini tanımasına olanak verilmesi gerekmektedir (Akçamete, 2009).

Ayırıştırma eğitiminin olumsuz yönlerinin görülmeye başlanmasıyla birlikte, engelli öğrencilerin normal eğitim sınıflarına kaynaştırılması gündeme gelmeye başlamıştır.

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak alan yazın incelendiğinde, farklı tanımların yapıldığı görölmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Lewis ve Doorlag'a (1987) göre, kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır.

Jenkinson'a (1997) göre, kaynaştırma eğitimi, engelli çocunun toplumdan koparılmadan, kendi akranları arasında, onlarla etkileşime girebilmesine ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerisini kazanmasına olanak sağlayan, uygun eğitim tekniklerinin kullanıldığı ve normalleşme temelleri üzerine oturan bir eğitimidir.

Kırcaali-İftar'a (1992) göre, kaynaştırma eğitimi, gerektiğinde sınıf öğretmeni ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir.

Odom'a (2000) göre, kaynaştırma, engelli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmelerine ve gereksinimleri olan destek hizmetleri almalarına denir.

Sucuoğlu ve Kargın'a (2006) göre, kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle öğretim görmesidir.

MEB'nin 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'sinde ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekteşirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şekli (Eripek, 2007) olup; engelli öğrencilerin mümkün olduğunca

normal akranları ile aynı ortamlarda ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği fikrine dayanmaktadır (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, engelli çocuğu normal hale getirmek değil, eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesinin sağlamaktır. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırdığı, normal gelişim gösteren çocukları gözleyerek ve model alarak toplumca benimsenen davranış repertuarını genişlettikleri görüşleri yatmaktadır (Şahbaz,1997; 2004).

Engelli öğrencilerin hangi düzeyde kaynaştırılacağına karar verirken, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından hareket etmek gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, engelli öğrencilerin hem normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği ve akranlarla birlikte olma düzeyine farklılıklar göstermektedir. MEB ÖEHY (2006)' ne göre bu düzeyler şu şekilde belirlenmiştir:

Tam zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenci tam zamanlı olarak genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır.

Kaynak oda destekli kaynaştırma, engelli çocuğun özel eğitim öğretmenleri ya da uzmanları tarafından destek eğitim odalarında bireysel ya da grupta destek hizmet almalarıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma, engelli öğrencilerin yalnızca bazı dersler ve etkinliklerde akademik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarında olmalarıdır.

Özel eğitim sınıfları, normal akranlarıyla birlikteyken var olan potansiyellerini gerçekleştiremeyen engelli öğrencilerin, genel eğitim ya da özel eğitim okullarında aynı engel türüne sahip öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri ayrı sınıflardır.

Özel eğitim okul ve kurumları, engelli öğrenciler için açılan, bazılarında ilköğretim programlarının uygulandığı, bazılarında da farklı eğitim programlarının uygulandığı, engelli öğrencilerin sürekli olarak tam zamanlı ve gündüzlü devam ettikleri okul ve kurumlardır.

Evde eğitim hizmetleri, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak olan okulöncesi ya da ilköğretim çağındaki engelli öğrencilere evlerinde sunulan eğitim şeklidir.

Türkiye’de, MEB tarafından 2006 yılında çıkarılan ÖEHY’nin 29. Maddesindeki “37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimi zorunludur ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimlerini, öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır” ifadesiyle, kaynaştırma eğitimine okulöncesi dönemde başlanması zorunlu hale getirilmiştir.

Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

Engelli öğrencilere, okulöncesi dönemden başlayarak verilecek olan kaynaştırma eğitiminin amacı, engelli bireyleri akranlarıyla aynı ortamlarda eğitsel, sosyal ve fiziksel açılardan bütünleştirerek bir arada eğitim görmelerini sağlamaktır (Odom ve McEvoy, 1990).

Kaynaştırma eğitimine okulöncesi dönemde başladığında, engelli öğrenciler aşağıdaki kazanımları elde edeceklerdir.

1. Okulöncesi dönemde verilen kaynaştırma eğitiminin, engelli öğrenciler üzerine etkileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, erken eğitime katılan engelli öğrencilerin gelişimlerinin, katılmayanlara oranla daha hızlandığı, okul öncesi dönemde kaynaştırmanın, engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilere pozitif tutumlar kazandırdığını, etkileşim ve öğrenme de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Sucuoğlu, 1997).
2. Çocuğun gelişimi bakımından kritik yıllar olarak kabul edilen okulöncesi dönemde, okulöncesi eğitim kurumlarından birine devam eden engelli öğrenci, akranları arasında, öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı bulabilecek, uygun sosyal davranışları geliştirmek için akran ve öğretmenlerini model alarak, bağımsız yaşam için gereken becerileri geliştirebilecektir (Avcı ve Ersoy, 1999).
3. Engelli öğrenciler, kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulöncesi eğitim kurumunda potansiyelini azami olarak kullanabilecek, onu mücadeleye sevk eden modellerle bir arada olarak özel eğitim okulundan çok daha fazla ilerleme

kaydedebilecek, akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunduğu için kendine olan güveni artacak ve daha geniş bir topluluğa ait olarak olumlu benlik kavramı geliştirebilecektir (Wolary ve Wilbers, 1995).

4. Okulöncesi dönemde başlatılan kaynaştırma eğitimi kapsamında, her iki gruptaki çocuklar ortak etkinliklerde bulunarak birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilecek, gelişimleri desteklenecek, normal gelişim gösteren çocukların engelli yaşitlarını tanıyarak kabul etmeleri kolaylaşacak ve onların eğitimine katkıda bulunacak fırsatlar oluşacaktır (MEB OÖEP, 2006).

Engelli öğrencilere okulöncesi dönemde sunulacak kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değil, tam tersine genel eğitim sınıflarında bulunan engelli öğrencilerin eğitimlerinin, destek özel eğitim hizmetleri ile birlikte sürdürülmesi anlamına gelmektedir (Kargin, 2004).

Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Engelli öğrencilerin, normal çocuklarla birlikte aynı ortamda eğitime katılabilmeleri ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için, engelli öğrencilere ve okul personeline gereksinim duydukları konularda destek eğitim hizmetleri verilmelidir. Bu amaçla, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak verilecek olan destek eğitim hizmetleri kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır (Şahbaz,1997).

Kaynak Oda Eğitimi

Kaynaştırılan engelli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynak odada eğitimin çalışma süresi öğrencinin sahip olduğu engele ve engelin derecesine bağlı olarak belirlenmekte, çocuk günün belli saatlerini kaynak odada özel eğitim öğretmeniyle geçirmektedir (Sucuoğlu,1991). Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında

tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Sınıf İçi Yardım

Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, matematik dersinde, tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışılırken, kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir. Bu tür sınıf-içi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenmemesi durumunda önemli sakıncalara da yol açabilmektedir. Örneğin, dersliğin fiziksel özelliklerinin uygun olmaması durumunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı doğrudan doğruya engelli öğrenciye yönelik olmayan dolaylı bir hizmet biçimidir. Danışman, danışan ve hakkında danışılan olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Özel eğitim danışmanlığında, danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak için danışmana başvurur. Örneğin, sınıf öğretmeni, kaynaştırılmış engelli çocuğa daha iyi hizmet verebilmek için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitim danışmanı, danışmanlık konusunda bilgi ve beceri sahibi özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında, davranış sorunlarını gidermek, belli derslerdeki güçlükleri yenmek, bireysel eğitim programı hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak sayılabilir (Batu, 2000).

Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Alan yazında kaynaştırma eğitiminin engelli öğrencilere normal gelişim gösteren öğrencilere, okulöncesi eğitim öğretmenlerine, engelli çocuğu olan veya olmayan anne babalara yararları bulunduğu ifade edilmektedir. Bu yararlar özetle aşağıda açıklanmıştır.

Kaynaştırma Eğitiminin Engelli Öğrencilere Yararları

Engelli öğrencilerin okulöncesi eğitim döneminden itibaren normal çocuklarla aynı ortamda yer almaları, toplum tarafından sosyal kabul görmeleri için uygun davranışlar kazanmalarına, yaşam süreci içerisinde sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok kazançlar elde etmelerine katkıda bulunmaktadır (Karamanlı, 1998; Lynch ve Simms, 1988; Metin,1997; Kırcaali-İftar, 1998).

Okulöncesi dönemde iyi planlanmış bir kaynaştırma programına katılan engelli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarını gözleyecek, model alacak ve normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal iletişim içine girebilecektir.

Kaynaştırma ortamında normal gelişim gösteren öğrenciler engelli sınıf arkadaşlarının çeşitli alanlarda gelişimini sağlamada davranış modelleri olarak görev yapmakta, ayrıca kaynaştırma programında normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencilerin sınırlı olan beceri ve yeteneklerini geliştirmede takviye edici etmen olarak önemli bir etki etmektedirler (Beckman ve Kohl 1987; Turnbull, Dixen ve Blacker 1981; Gottlieb, Alter ve Gottlieb, 1983; Synder, Apolloni ve Cooke 1977; Jenkins, Speltz ve Odom 1985, Akt. Metin, 1992; Lynch ve Simms,1988).

Engelli öğrenciler, kaynaştırılmış bir ortamda diğer normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından kabul görebilmekte, böylece sınıfın bir üyesi olarak değerli olduklarını hissedebilmekte ve olumlu benlik gelişimi desteklenebilmektedir. Olumlu benlik gelişimlerinin desteklenmesi ile toplumda sağlıklı bir şekilde yer alabilmektedirler (Ataman,1996).

Normal eğitim ortamlarında eğitim gören engelli öğrenciler, engeli olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla; etkileşim ve iletişim kurmayı, arkadaşlıklar

geliştirmeyi, birlikte çalışmayı, bireysel olarak güçlü ve zayıf ortaklık alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Batu, 2000).

Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrenciler, özel eğitim sınıflarında eğitim alan engelli öğrencilere göre, gelişim testlerinde daha başarılı olmakta ve bireysel çalışmalarda daha iyi performans göstermektedirler (Peck, Carlson ve Helmstetter,1992).

Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları

Kaynaştırma programından, engelli öğrenciler kadar normal gelişim gösteren çocuklarda yararlanmaktadır. Bireyin bağımsızlığını kazanması onu kimsenin yardımı olmadan yaşamını devam ettirmesine bağlıdır. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk öz bakımını kendisi sağlayabiliyorsa, kendi problemlerini kendi çözebiliyorsa, düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla ifade edebiliyorsa, en önemlisi başkalarına yardım edebiliyorsa bu çocuk için “ bağımsız” denebilir. Engelli çocuğa yardım edebilen çocuk bağımsızlığını kazanmak için ilerleme kaydedebilecektir. Ayrıca öğrenme stratejilerinde normal çocuğun öğretici fonksiyonda olması onun daha iyi öğrenmesini, öğrendiklerini pekiştirmesini kolaylaştıracaktır (Metin,1992).

Kaynaştırma ortamındaki normal gelişim gösteren çocuklar engelli öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmekte (Peck, Carlson ve Helmstetter,1992) ve engelli akranlarının engel durumları ile ilgili bilgilerinde artış olmaktadır (Diamond ve Hestenes 1994,1996, akt. Odam, 2000).

Kaynaştırma ortamlarında, engelli ve engelli olmayan çocuklar birbirleriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olabilmektedirler. Bu durum engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan normal gelişim gösteren çocukların diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarını, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerini arttırmaktadır (Staub ve Hunt 1991).

Normal gelişim gösteren çocukların yardım etme, destek olabilme, yönlendirme, işbirliği yapma, paylaşma ve bazı durumlarda öğretmen rolünü üstlenerek engelli arkadaşlarını teşvik etme gibi olumlu davranışları geliştirebilmesi mümkün olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; MEB OÖEP, 2006).

Normal gelişim gösteren çocuklar, engelli öğrencilerle kuracakları ilişkilerden kazandıkları bilgileri ileriki yıllarda kullanabilir ve bireysel farklılıkları daha kolay kabul edebilir ve daha gerçekçi kimlik geliştirme fırsatı bulabilirler (Eripek, 1986).

Normal gelişim gösteren çocuklar, engelli arkadaşına model olmanın ya da ona yardımcı olabilmenin getirdiği sorumluluk duygusu ile kendine güven duyabilme konusunda da olumlu kazançlar sağlayabilmektedirler (MEB OÖEP, 2006).

Kaynaştırma Eğitiminin Anne Babalara Yararları

Kaynaştırma eğitiminin engelli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilere yararları olduğu kadar anne-babalara da yararları bulunmaktadır.

Anne-babalar, çocuklarının normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulduklarını ve akademik, sosyal, duygusal ve kişilik alanlarında gelişim gösterdiklerini gördükleri zaman çocukları hakkında daha gerçekçi yaklaşımlara sahip olabilmektedirler (Lynch ve Simms, 1988).

Engelli öğrencilerinin normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar, 1998).

Salend'a göre (2005) anne-babalar; çocukların ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler, çocuk üzerindeki beklentileri, çocukların kapasitesiyle bağdaşım göstermeye başlar, çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür, çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenirler, okula bakış açısı değişir ve işbirliği gelişir ayrıca aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar.

Kaynaştırma Eğitiminin Okulöncesi Öğretmenlerine Yararları

Kaynaştırma eğitiminin okulöncesi öğretmenlerine çeşitli yararları bulunmaktadır.

Engelli öğrenciyle çalışan ve onların gereksinimlerini karşılamak için özel eğitim tekniklerinden yararlanan okulöncesi öğretmeni, aynı teknikleri normal öğrenciler içinde kullanabilir. Bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim tekniklerinin çoğu ilk kez engelli öğrenciler için geliştirilmiştir. Bu nedenle, özel eğitim tekniklerini bilen bir okulöncesi öğretmeni bu teknikleri bilmeyen bir öğretmenden

daha başarılı olabilmektedir (La Porta ve diğerleri,1996; akt. Şahbaz, 1997). Ayrıca kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin diğer personelle olan iletişim ve işbirliğini de arttırmaktadır (Kırcaali-İftar,1998).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi ve kendisinden beklenen bu yararları sağlayabilmesi için uygulamada dikkat edilmesi gerekli bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Başarılı Bir Kaynaştırma Uygulamasında Bulunması Gereken Etmenler

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde fiziki koşullar, eğitim programının bireyselleştirilmesi, normal ve engelli öğrencilerin, anne- babaların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri başarıyı etkileyen en önemli etmenler arasında sayılmaktadır. Bunlar aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

Fiziksel Ortam

Kaynaştırma uygulamalarının yapılacağı fiziksel ortam, kaynaştırma uygulamalarının başarısına katkıda bulunan önemli etmenlerden biridir. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Lewis ve Doorlang (1987)'a göre, fiziksel ortam düzenlenmesinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Kaynaştırma eğitiminin verildiği genel eğitim sınıflarının fiziksel ortamı öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişimini değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel yönden gelişimlerini de hedefleyecek şekilde düzenlenmelidir (Salend, 2005).

Eğitim Programının Bireyselleştirilmesi

Okulöncesi dönemdeki engelli çocuklar, diğer yaşlılarının devam ettiği okulöncesi eğitim programlarına kaynaştırılabilirler ya da ayrı özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam edebilirler. Bu programlardan hangisi söz konusu olursa olsun, engelli öğrencilerin eğitim programı bireyselleştirilmelidir (Kırcaali-İftar, 1998). Okulöncesi dönemde eğitim programının bireyselleştirilmesi şu özellikleri içerir:

İşlevde bulunma düzeyini belirleme. Engelli öğrencinin bilişsel gelişim, devinsel gelişim, kişisel-toplumsal gelişim ve dil gelişimi gibi tüm gelişim alanlarındaki işlevde bulunma düzeyleri belirlenir. İşlevde bulunma

düzeyi, çocuğun her bir gelişim alanında hangi düzeyde bulunduğunu ve bir sonraki aşamada kendisine kazandırılması hedeflenecek becerilerin ya da kavramların neler olması gerektiğini gösterir.

Amaç saptama. Gelişim alanlarının her biri için, işlevde bulunma düzeyine uygun olarak uzun ve kısa dönemli amaçlar saptanmalıdır. Uzun dönemli amaçlar, bir dönemin, bir yılın ya da bir ünitenin sonunda ulaşılabilecek genel hedeflerdir. Kısa dönemli amaçlar ise, her bir uzun dönemli amaca ulaşmayı sağlayacak, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiş beceri ya da kavramlardır.

Etkinlik düzenleme. Engelli çocuğun saptanan amaçlara ulaşmasını sağlayacak etkinlikler hazırlanır ve uygulanır. Bu etkinliklerin bazıları bireysel olarak, bazıları ise grupla gerçekleştirilebilir. Bazı engelli öğrenciler için yapılandırılmış etkinliklere gereksinim duyulabilir. Örneğin, çoğu çocuğun yapılandırılmamış ortamlarda edindikleri renk, şekil, vb. kavramların bazı zihin engelli öğrencilere masa başında ve sistematik bir öğretim süreci izleyerek (örneğin, doğrudan öğretim yöntemini kullanarak) öğretilmesi gerekebilir.

Okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin ortaya çıkan problemlerden birisi engelli öğrencilerin yavaş öğrenmesi ya da öğrenememesidir. Öğretmenin problemi de bir konuyu anlatırken ya da bir etkinliği yaparken programı her çocuğun seviyesine göre ayarlayarak öğretim programını bireyselleştirememesidir. Öte yandan öğretmelerin, her çocuğun seviyesine göre ayrı ayrı program yapmaları da mümkün değildir. Ancak öğretmenin öğretim sırasında kullandığı malzemede değişiklik yapması, etkinlik sırasında çocuğun yerini değiştirmesi, öğrettiği konu ya da kavramı somutlaştırarak ve günlük hayatla ilişkilendirerek anlatması bu problemleri azaltacaktır (Sucuoğlu, 2003).

Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Okulöncesinde kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması ve engelli öğrenci hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; MEB OÖEP, 2006). Bu hazırlık aşamasında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen engelli öğrenci sınıfa gelmeden önce, normal gelişim gösteren öğrencilerle toplantılar düzenlemeli, engelli öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgiler vermelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; MEB OÖEP, 2006).

Öğrencilere verilecek bilgiler onların gelişim düzeyine uygun ve doğru olmalıdır. Sınıf içinde engelli öğrenci için herhangi bir uyarılma yapılacaksa, bu konu

hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Yapılacak uyarılama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlenmesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmede de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi onların engelli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma öğretmenin, normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırmaya hazırlama çalışmaları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özgüvenini artıracak, engelli öğrencilere ilgili önyargılarını azalacaktır. Ayrıca engelli öğrencilerin sınıf içinde yaşayacağı güçlükleri de en aza indirerek kaynaştırma programının başarıya ulaşmasında yardımcı olacaktır (Karamanlı, 1998).

Okulöncesi öğretmenlerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin, engelli öğrencileri anlayabilmeleri için, kendilerini engelli öğrencilerin yerine koyma çalışmaları yaptırması, çocukların ellerine çorap giyerek yazı yazmalarını, tek gözlerini kapayarak düz bir çizgi üzerinde yürümelerini istemesi (Batu, 2000), engelli öğrencilerle ilgili öyküler okunması, özel eğitim okullarına ve sınıflarına ziyaretler düzenlenmesi ve engelli arkadaşlarına yardım etme yollarının öğretilmesi gibi (Özmen, 2003) etkinlikler düzenlenmesi, onların engelli öğrencileri anlamalarına yardımcı olabilecek etkinliklerdendir.

Engelli Öğrenciler

Engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde çok önemli unsurlardan birisidir. Normal eğitim ve özel eğitim ortamları, öğretim düzeni, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler (Batu, 2002). Bu nedenle engelli öğrencilerin tüm bu konularda hazırlanması gerekmektedir.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Anne Babaları

Çocuğu kaynaştırma eğitimine alınan ailenin kaynaştırmayla ilgili bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir. Anne babalara çocuklarının özellikleri, gereksinimleri, normal sınıfta eğitim alabilmesi ve kolayca kabul görmesi için sahip olması gereken özellikler, bu özelliklere sahip olduğu ve olmadığı zaman olabilecekler konusunda

detaylı bilgiler verilmelidir. Ayrıca, ailelere okulda öğretilen bilgilerin evde tekrarı yapıldığında daha kalıcı olabileceği ve yeni bilgilerin önce öğrenilenlerin üzerine ekleneceği anlaşılabilir düzeyde açıklanmalıdır. Bunun için, öğretmenle işbirliğinin de kendi çocukları açısından çok faydalı olacağı vurgulanmalıdır (Batu, 2002).

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Babaları

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlandığı gibi ailelerinin de hazırlanması gerekmektedir. Her iki gruptaki aile bireylerini uygulamanın içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönlerini sergileyebilecek somut örnekler sunmak; ailelerin kabulünün sağlanmasında yararlı olacaktır. Her ailenin farklı olduğu, konuya değişik açıdan bakabilecekleri hatta aynı aileyi oluşturan bireyler arasında bile kişilik farklılıkları olabileceği düşünülerek sevecen bir tutumla ve yalın bir dille onlara kaynaştırma eğitiminin çocuklarının gelişimlerine olan katkılarının anlatılması gerekmektedir (Batu, 2002).

Okul Yönetimi

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli unsurlardan biri okul yönetimidir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırmanın uygulaması içinde yer alan her bir unsurun işini kolaylaştırır (Batu, 1998; Remus ve Adcock, 1998; Akt: Batu, 2000). Diğer bir deyişle, gerek öğretmenlerin, gerek normal öğrencilerin, gerekse diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olma olasılığı artırır. Ayrıca, okul yönetiminin özel eğitim çalışmalarına katılan personeliyle olan işbirlikçi tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacak ve onları olumlu yönde etkileyecektir (Stainback, Stainback ve Stefanich, 1996; Akt: Batu, 2000).

Okul müdürü, öğretmene yeni bilgileri kazanmada, gereksinim duyduğu materyalleri sağlamada, okul içinde ve dışında gerekli kişilerle işbirliğine girmede yardımcı olmalı ve okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdır (Kargın, 2004).

Okulöncesi Öğretmeni

Okulöncesi eğitim kurumlarında yürütülen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında yönetici, öğretmen ve ailelere çok önemli görevler düşmekle birlikte, engelli öğrencilerin sınıf ya grup tarafından sosyal kabulü için önlemler alma, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapma, okul öncesi eğitim programını bireyselleştirerek uygulama açısından da okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

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

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve engelli öğrenciyi kabul edici bir yaklaşım içinde olmaları çok önemlidir.

Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarındaki öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta, sınıfta sağlıklı sosyal etkileşimlerinin kurulmasını ve sürdürülmesini, engelli öğrencilerin sınıfa, okula ve topluma sosyal kabulünü sağlamaktadır (Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan, 1999). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma eğitiminde çocukların öğrenmesine etki edebilecek faktörlerinin en önemlisinin öğretmen ve öğretmen yaklaşımı olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin yaklaşımı normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu kadar engelli öğrencilerinde öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır (Akçamete ve Kargın, 1994).

Kargın'a (1997) göre, öğretmen ve engelli öğrenciler arasındaki iletişim, öğretmenler için önemli bir mesleki deneyimdir. Bu nedenle oluşturulan iletişim ile engelli öğrencilere karşı olumlu bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır. Aynı zamanda engelli öğrenciler kendi benlikleri ile ilgili olarak olumlu bir bakış açısı kazanmaya başlayabilmektedirler. Özel eğitim konusunda eğitimi ve deneyimi olmayan öğretmenlerde kaynaştırma programlarına karşı olumsuz bir tutum

sergileyebilmektedirler. Sınırlı sınıf imkanları ve özel eğitim zorlukları ile baş etmek için diğer bir deyişle kaynaştırma programlarının başarısı için öğretmenlere yönelik bilgilendirme programları ciddi bir şekilde yapılmalıdır.

Özokçu (2003) ise, kaynaştırma programlarının başarısında temel faktör olan okulöncesi öğretmenlerinin rolünü önemli görmekte, bu nedenle okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarısında büyük ölçüde okulöncesi öğretmenlerinin deneyim kazanmaları ve bilgilendirilmeleriyle istenilen düzeye ulaşabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine alınan engelli öğrencilerin öğretmenleri bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Erken çocukluk döneminde okulöncesi öğretmenlerinin bilgilendirme programlarıyla desteklenmesi engelli çocukların normal eğitim sürecine entegre edilmesine kolaylık sağlayacaktır. Bu da eğitim sürecine dahil olan tüm çocukların gelişimlerine katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretmenin yaşından, öğretim yapılan sınıfın düzeyinden, sınıfın mevcudundan, özel gereksinimli çocuğun engel grubundan, engelin derecesinden ve öğretmenin okul yönetiminden almış olduğu desteğin miktarından etkilenebilmektedir. Yapılan pek çok araştırma, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının çoğu, engelli öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Özel eğitim uzmanları tarafından öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları ve engelli çocuklar hakkında rehber olduğunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin beklenti ve tutumları olumlu yönde değişmekte, (Şahbaz, 1997) başlangıçta sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olmasına sıcak bakamayan öğretmenlerin, öğrenci sınıfta buldukça diğer öğrencilerden çok da farklı olmadığını, tahmin ettiği kadar güçlük çıkarmadığını ve normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine ne kadar kolay alıştıklarını gördükçe daha kabul eder bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Batu, 2002).

Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerine gereksinim duyulmaktadır. Alan yazında Türkiye ve Türkiye dışında engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, daha çok öğretmen görüşleri, öğretmen tutumları ve bilgilendirme programları üzerinde odaklandığı görülmektedir. Ancak kaynaştırma

uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etken olan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmelerine yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkiye ve Türkiye dışında engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmen tutumları ve bilgilendirme programlarının etkililiğine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Araştırmalar

Bradley ve West (1994), kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve nitelikli hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına gereksinimlerinin olduğu bulunmuştur.

Uysal (1995), öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 27 yönetici ve 46 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı, karşılaşılan sorunların, kaynaştırmanın tanımı ve kapsamının belirlenmesi, kaynaştırma programlarına yerleştirilecek öğrencilerin seçimi, öğrencilerin ailelerinin eğitimi, uygulamaların denetlenmesi ve gerekli rehberliği yapılması, yasal düzenlemeler, kaynaştırma öncesi hazırlıklar, programların uyarlanması konularında yoğunlaştığını belirtmiştir.

Yavuz (2000), okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 45 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ve okulöncesi eğitim etkinliklerini kullanma konusunda kısmen yeterli gördükleri, fen ve doğa etkinliklerinin düzenlenmesinde ve etkinlikler sürecinde çocuklara rehberlik etme konusunda yeterli gördükleri, matematik etkinlikleri, eğitim ortamı ve materyal düzenleme konusunda ise yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Temel (2000), okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 118 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hizmet yılının, yaşının, özel eğitim dersi alıp almamasının, daha önce özel gereksinimli bir çocukla çalışıp çalışmasının ve ailesinde özel gereksinimli bireyin olup olmamasının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini etkilediği bulunmuştur.

Artan ve Balat-Uyanık (2003), okulöncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, betimsel yöntem kullanmışlardır. Araştırmaya İstanbul ve Ankara'da özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 87 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin engellilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2004), kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya 41 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin yarıdan fazlasının kaynaştırmanın yararlı olmadığını, öğretmenlerin sadece %10'unun kaynaştırma konusunda olumlu yanıt verdiği ve diğer katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının işleri zorlaştırdığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Varlıer (2004), okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 30 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı-yapılandırıcı görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin tümünün gelişimsel gerilik gösteren öğrencilerin okulöncesi eğitim almalarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerin bile kaynaştırma uygulamalarında "sınıf ve davranış kontrolünde güçlük yaşanması, öğretmenin engelli öğrenciler konusunda bilgisiz ve deneyimsiz olması, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi kabullenmemeleri, özel gereksinimli öğrenci ve diğer öğrencilerin iletişim kuramaması" gibi pek çok sorun yaşadıkları ve bilgiye gereksinimlerinin oldukları saptamıştır. Ayrıca öğretmenler

kaynaştırmanın hem özel gereksinimli öğrenciler için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için olumlu katkı sağladığına inandıklarını belirtmişlerdir.

Kaya (2005), anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 20 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, engelli öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gereksinimlerini kısmen karşılayabildikleri, engelli öğrencilerle ilgili bir uzman desteğine ve seminere gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Antonak ve Larrivee (1995), kaynaştırma öğrencisi bulunan 29 öğretmenin sınıfında yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin tutum, bilgi ve becerileri ile sınıflarındaki tüm çocukların gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, başarılı bir kaynaştırma için öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmaları ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmalarının önemli olduğu bulunmuştur.

Avcıoğlu, Özbey ve Eldeniz-Çetin (2004), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanmışlardır. Araştırmaya toplam 12 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Atay (1995), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırmanın istenen bir eğitim uygulaması olduğu inancını taşıdıkları, ancak sınıflarına fazladan materyal, kaynak ya da yeni düzenlemeler gerektiren engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına sıcak bakmadıkları ve özel eğitim alanında nitelikli hizmet içi eğitim programlarına gereksinim duydukları bulunmuştur.

Özbaba (2000), okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmalarına) karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 32 okulöncesi öğretmeni ve 300 ebeveyn katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik tutumları ile özel eğitim alanında bilgi sahibi olma ve mesleki deneyimleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrenciler ve bu çocukların kaynaştırılması konusunda yeterli bilgi sahibi olmamalarının, okulöncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyen en önemli faktör olduğu saptanmıştır.

Sargın (2001), anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmıştır. Veriler zihin özürlü çocuklara yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur.

Sümbül ve Sargın (2002), okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada betimsel yöntem kullanmışlardır. Veriler entegrasyona karşı tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya toplam 110 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içinde buldukları, ancak öğretmenlerin özür türlerine ve çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır.

Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Bilgilendirme Programlarının Etkililiği İle İlgili Araştırmalar

Johnson ve Cartwright (1979), kaynaştırma uygulamaları hakkında öğretmen tutumlarının değiştirilmesi bilgi ve deneyimin rolünü tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada deneysel yöntem kullanmışlardır. Araştırmaya toplam 55 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler Rucker-Gable eğitim programı ölçeği ile alınmıştır. Araştırma sonucunda, bilgilendirme grubu ile uygulama grubu arasında aday öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca tek başına

bilgilendirmenin ve uygulamanın öğretmen görüşlerini değiştirmede yeterli olmadığını saptamışlardır.

Naor ve Milgram (1980), tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma için sınıf öğretmenlerinin hazırlanmasında hizmet öncesi iki strateji denenmiştir. Araştırmaya toplam 80 bayan öğrenci katılmıştır. Veriler "bilgi ve tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, geleneksel ders-tartışma ve uygulama gruplarında kontrol grubuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca uygulama grubunun özürü çocuklara karşı olan tutumların ders-tartışma ve kontrol grubundan daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Larrivee (1981), yoğun hizmet içi eğitimin kaynaştırmaya karşı öğretmen tutumlarının değiştirilmesinde ki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 941 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler 30 maddelik bir tutum ölçeği ile toplanmıştır. Örnekleme giren öğretmenler seçkisiz atama yöntemiyle üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba yıl boyu yoğun hizmet içi eğitim, ikinci gruba bir aylık eğitim, üçüncü gruba ise bir yıldan fazla hizmet içi eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, bir yıl boyunca yoğun hizmet içi eğitim alan gruptaki öğretmenlerin özürü çocuklara karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller (1993), okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin olumlu davranışlarını artırmak, olumsuz öğretmen davranışlarını azaltmak için okulöncesi öğretmenlerine verilen eğitim seminerlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında deneysel yöntem kullanmışlardır. Bu çalışmada altı öğretmene beş hafta süreyle bir yaz kursu düzenlenmiştir. Kurs sürecince öğretmenler araştırmacılar tarafından iki kere bilgilendirme çalışmasına tabi tutulmuş, bilgilendirme öncesi, bilgilendirme sırası ve bilgilendirme sonrasında ölçümlerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda, bilgilendirme çalışmalarının öğretmenlerin performanslarının artırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Akçamete ve Kargin (1994), öğretmenlerin, engelli öğrencilere yönelik tutumlarını değiştirmede hizmet içi eğitim programlarının etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada deneysel yöntem kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik oluşturduğu bulunmuştur.

Şahbaz (1997), sınıf öğretmenlerinin özürlü öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarının değiştirilmesinde farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmaya toplam 80 sınıf öğretmeni katılmış, veriler kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, tek oturumluk bilgilendirmenin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında değişikliğe yol açmadığı bulunmuştur.

Yıkılmış, Şahbaz ve Peker (1997), hizmetçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada deneysel yöntem kullanmışlardır. Araştırmaya toplam 26 okul yöneticisi ve 82 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim kursunun idareci ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Avcı (1999), normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisini karşılaştırdığı çalışmada deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tutum ve yeterlilik puanlarının sontest ve izleme ölçümlerinde artış olduğu görülmüştür. İzleme ölçümünde iki grubun tutum ve yeterlik puanları grup tartışması ve problem çözmenin birlikte kullanıldığı grubun lehine önemli düzeyde farklı bulunmuştur. Eğitim gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerine göre etkileşimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Gözün ve Yıkılmış (2003), kaynaştırmaya yönelik hazırlanan bilgilendirme programının, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören branş öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişmesinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada deneysel yöntem kullanmışlardır. Araştırma verileri kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgilendirme programına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Türkoğlu (2007), ilköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, yirmi iki gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, bilgilendirme çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığı saptanmıştır.

Alan yazında öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğine yönelik araştırmalar incelendiğinde, sadece sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği ele alınarak incelenmiş ancak okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiğine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma konusu bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirme programının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır.

Öntest–sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak adlandırılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2000). Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.1}
.....				
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G: Grup

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme, gözlem

Modelde öntestlerin bulunması grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım eder.

Bu modelde, “X”in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla;

- her grup için öntest-sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır, ya da

- b. öntest puanlarını “birlikte değişken” olarak kullanıp, sontest puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlenmesi ya da,
- c. önce öntest puanları ($O_{1.1}$, $O_{2.1}$) karşılaştırılır, arada önemli bir ayırım yoksa, yalnızca sontest puanları ($O_{1.1}$, $O_{2.2}$) kullanılarak ortalamalar arası farklar sınıdır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Isparta İli merkez ilçede bulunan bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 86 okulöncesi öğretmeni arasından seçkisiz atama yöntemi ile seçilen 60 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna giren öğretmenler yine seçkisiz olarak deney grubu (30 okulöncesi öğretmeni) ve kontrol grubu (30 okulöncesi öğretmeni) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ancak, deney grubundan üç öğretmen deneysel uygulamalara katılmadıkları için, kontrol grubundan da yedi öğretmenden sontest verileri alınamadığı için çalışma kapsamından çıkarılmıştır.

Tablo 1.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyime Göre Dağılımları

		Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri					21 ve daha fazla yıl	Toplam
		0-5yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl			
Deney	N	-	7	8	5	7	27	
Grubu	%	-	25.9	29.5	18.5	25.9	100	
Kontrol	N	4	5	4	6	4	23	
Grubu	%	17.4	21.7	17.4	26.1	17.4	100	

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyime göre dağılımlarına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya deney grubundan 27 okulöncesi öğretmeni, kontrol grubundan 23 okulöncesi öğretmeni olmak üzere toplam 50 okulöncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde, 0–5 yıl deneyime sahip olan okulöncesi öğretmenin bulunmadığı, araştırmaya 6–10 yıl deneyime sahip 7 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %25.9’unu oluşturduğu, 11–15 yıl deneyime sahip 8 öğretmenin katıldığı ve çalışma

grubunun %29.5'ini oluşturduğu, 16–20 yıl deneyime sahip 5 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %18.5'ini oluşturduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip 7 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %25.9'ünü oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaya 0-5 yıl deneyime sahip olan 4 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %17.4'ünü oluşturduğu, 6-10 yıl deneyime sahip olan 5 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %21.7'sini oluşturduğu, 11-15 yıl deneyime sahip olan 4 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %17.4'ünü oluşturduğu, 16-20 yıl deneyime sahip olan 6 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %26.1'ini oluşturduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip 4 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %17.4'ünü oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Stoiber, Gottinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Dalğar (2011) tarafından yapılan "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği" ile toplanmıştır.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 tane ters madde (2, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20) yer almaktadır. Verilerden elde edilen madde puanları ters maddelere göre yeniden kodlanmaktadır. Ölçek beşli derecelendirme ölçeği şeklinde olup aşağıdaki seçenekleri içermektedir.

1. Tümüyle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Kesinlikle Katılmıyorum

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapı geçerliliği faktör analizi ile, güvenilirlik ise bir iç tutarlık katsayısı olan (Cronbach Alfa katsayısı) hesaplanarak incelenmiş, ölçeğinin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa Katsayısı) .73 olarak bulunmuştur. Ölçekte açıklanan toplam varyans %41.56 olup, maddelerin faktör yükleri .905 ile .317 arasında değişmektedir.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'nden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçeğin puan aralıkları, 20-35.9 arası puan "tamamen katılıyorum" ve çok olumlu görüşü; 36-51.9 arası puan "katılıyorum" ve olumlu görüşü; 52-67.9 arası puan "kararsızım" ve kararsız görüşü; 68-83.9 arası puan "katılmıyorum" ve olumsuz görüşü, 84-100 arası puan ise "tamamen katılmıyorum" ve çok olumsuz görüşü ifade etmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınan düşük puan olumlu görüşü, yüksek puan ise olumsuz görüşü yansıtmaktadır.

Bilgilendirme Çalışmaları

Araştırma kapsamında deneysel uygulamaya başlamadan önce araştırmancının deney ve kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerine "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği" uygulanarak araştırmancının öntest verileri toplanmıştır.

Öntest uygulamasından sonra deney grubunda yer alan okulöncesi öğretmenleri ile deneysel uygulamaya geçilmiştir. Deneysel uygulama süresince kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerine her hangi bir bilgilendirme işlemi yapılmamıştır.

Deney grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerine 7-11 Eylül 2009 tarihleri arasında 5 gün süreyle, saat 09.00 ile 12.00 arasında toplam 15 saatlik bilgilendirme programı uygulanmıştır. Bilgilendirme çalışmaları Isparta Rehberlik ve Araştırma Merkezi toplantı salonunda yapılmıştır. Deneysel uygulamada bilgilendirme çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüş, uygulamanın ikinci gününde simülasyon (benzetişim) çalışmaları bu konuda eğitim almış uzman psikolojik danışman tarafından yürütülmüştür.

Bilgilendirme süresince konular araştırmacı tarafından Powerpoint programında hazırlanan sunularla yapılmış, konu ile ilgili filmler ve kısa videolar, projeksiyon makinesi ile beyaz bir perdeye yansıtılarak okulöncesi öğretmenlerine izletilmiştir.

Bilgilendirme çalışmalarının ilk gününde okulöncesi öğretmenlerine, engelli öğrencilerin özellikleri, engel grupları ve özel eğitimin kapsamı konularında bilgilendirme çalışması yapılmış, ayrıca 'Sol ayağım' filmi izletilmiştir. Bilgilendirme programının ikinci günü, kaynaştırma eğitimi ve destek özel eğitim hizmetleri konularında bilgilendirme çalışması yapılmış, ayrıca alanında uzman psikolojik

danışman tarafından katılımcılarla birlikte, tekerlekli sandalye simülasyonu, verilen metni aynaya yazma çalışması, kulaktan kulağa oyunu ve önyargılarımız konulu simülasyon (benzetişim) çalışmaları yapılmıştır. Bilgilendirme programının üçüncü günü kaynaştırmanın yararları (engelli öğrencilere, normal gelişim gösteren çocuklara, anne-babalara ve okulöncesi öğretmenlerine) konularında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bilgilendirme programının dördüncü günü, başarılı bir kaynaştırma uygulamasında bulunması gereken etmenler (fiziksel ortam, eğitim programının bireyselleştirilmesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, engeli öğrenciler kaynaştırma öğrencilerinin anne babaları, normal gelişim gösteren öğrencilerin anne babaları, okul yönetimi, okul öncesi öğretmeni) konularında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bilgilendirme programının son günü ise bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) konusunda bilgilendirme çalışması yapılmış ve ' 8. Gün' filmi izletilmiştir.

Bilgilendirme çalışması sırasında ve sonrasında öğretmenlerin konu ile ilgili sorularının tamamı yanıtlanmış ve çok sayıda yaşantısal örnek verilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerine sontest olarak "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği" uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Okulöncesi öğretmenlerinin, "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği"ne verdikleri yanıtların puanları SPSS 16,0 paket programına girilmiştir. Ölçekte yer alan ters maddelere tersine çevirme işlemi uygulanmış, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanları hesaplanmıştır.

Büyüköztürk'e (2007) göre, analizlerde temel olan puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içerisinde kalıyorsa ya da normallik testleri sonucunda hesaplanan p değeri .05'ten büyük çıkıyorsa, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla, toplam puanların çarpıklık katsayısına ve Kolmogorov Smirov normallik testine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin öntest toplam puanlarının çarpıklık katsayısı

(0.337), deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin sornest toplam puanlarının çarpıklık katsayısı (0.028), her iki grubun Kolmogorov Smirov testindeki anlamlılık değeri $p > .05$ olarak hesaplandığından puanların normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin engeli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri t-testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmayla ilgili; deney ve kontrol gruplarında yer alan okulöncesi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları öntest sontest toplam puanlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Okulöncesi Öğretmenlerinin Ölçekten Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öntest- sontest toplam puan ortalamaları alınarak t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	27	42.92	9.23	26	1.83	.077
Sontest		39.44	7.16			

Araştırmaya katılan deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest-sontest toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 2 incelendiğinde; deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(26)} = 1.83, p > .05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları görece karşılaştırıldığında, deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin öntest puan ortalamalarının ($\bar{X} = 42.92$), sontest puan ortalamalarının ise ($\bar{X} = 39.44$) olduğu görülmektedir. Deney grubunda

yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin puan ortalamalarının ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları bu açıdan ele alındığında, öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu olduğu, (Atay,1995; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan;1997; Batu,1998; Agran, Snow ve Swaner, 1999; Sucuoğlu ve Diken, 1999; Van Reusen, Shosho ve Barker, 2000; Varlıer, 2004; Mdikana, Ntshangase ve Mayekiso, 2007) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öntest- sontest toplam puan ortalamaları alınarak t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	23	40.47	8.77	22	0.42	.676
Sontest		40.00	7.32			

Araştırmaya katılan kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest- sontest toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 3 incelendiğinde; kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(22)} = 0.42$, $p > .05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma

bulguları görel olarak karşılaştırıldığında, kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin öntest puan ortalamalarının ($\bar{X}=40.47$), sontest puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=40.00$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin puan ortalamalarının ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öntest toplam puan ortalamaları alınarak t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Öntest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	27	42.92	9.23	48	.95	.344
Kontrol	23	40.47	8.77			

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 4 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}= 0.95$, $p>.05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları görel olarak karşılaştırıldığında, deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin öntest puan ortalamalarının ($\bar{X}=42.92$), kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik

görüşlerinin öntest puan ortalamalarının ($\bar{X}=40.47$) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin puan ortalamalarının ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, deney ve kontrol grubu öntest ortalamalarının olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, sontest toplam puan ortalamaları alınarak t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubu Okulöncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Görüşlerinin Sontest Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	27	39.44	7.16	48	.27	.788
Kontrol	23	40.00	7.32			

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin sontest toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}= 0.27, p>.05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları görece karşılaştırıldığında, deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}=39.44$), kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik görüşlerinin sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}=40.00$) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin puan ortalamalarının ölçekteki yerlerine

bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda, deney ve kontrol grubu son test ortalamalarının olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın son test bulgularından elde edilen bu verilere göre, deney grubu ve kontrol grubu okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin “olumlu” olduğu, deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinde “çok olumluya” doğru bir değişimin meydana geldiği, ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara göre, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerine verilen bilgilendirme programının, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmada engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik düzenlenen bilgilendirme programı, içerik ve süre açısından incelendiğinde, düzenlenen bilgilendirme programının içeriğinde simülasyon ve film gibi çeşitli etkinlikler bulunsada, daha çok formal ve kuramsal ağırlıklı, 5 günlük (toplam 15 saat) kısa süreli bir bilgilendirme programı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine formal ve kuramsal ağırlıklı kısa süreli olarak düzenlenen bilgilendirme programının öğretmenlerin görüşlerinde değişiklikler meydana getirmede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Araştırma bulguları, alan yazında öğretmenlerin tutumlarını değiştirmede formal ve kuramsal bilgilendirmenin tek başına yeterli olmadığı (Şahbaz, 1997), öğretmenler uzun süreli bilgilendirildiklerinde (Larrivee, 1981; Hoover ve Cessna, 1984) ve öğrendikleri bilgileri uygulayabildiklerinde tutumlarında değişiklikler meydana gelebileceğini (Leyser, Abrams ve Lipscomb, 1982) belirten araştırma bulgularıyla ve bilgilendirme programlarının öğretmenlerin, engelli öğrencilere yönelik görüşlerini değiştirmede etkili olmadığını gösteren, (Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert ve Stannard, 1973; Johnson, 1980; Hudson, Reisberg ve Wolf, 1983; Avcı, 1999; Lambe ve Bonesb, 2007) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Johnson ve Cartwright (1979), kaynaştırma uygulamaları hakkında öğretmen tutumlarının değiştirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırmada bilgilendirme ve uygulamanın rolünü tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, tek başına bilgilendirmenin ve uygulamanın öğretmen görüşlerini değiştirmede yeterli

olmadığını saptamışlardır. Şahbaz (1997)'in öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin özürlü öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarının değiştirilmesinde farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, tek oturumluk bilgilendirmenin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Araştırma bulguları, bu araştırma bulgularıyla uyumaktadır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki öntest ve sontest puan ortalamalarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik görüşlerinin hem birbirine çok yakın hem de "çok olumlu"ya çok yakın olduğu görülmektedir. Okulöncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklara akademik becerilerden daha çok özbakım, psikomotor, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ki becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedefler aynı zamanda engelli çocuklara da kazandırılması düşünülen hedeflerdir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenleri ek bir çaba harcamadan her iki grup öğrenci için de ortak hedefler belirleyebilmektedirler. Bu durumun okulöncesi öğretmenlerinin işini kolaylaştırdığını, engelli öğrencilere yönelik sorumluluklarını azalttığını, ek bir bireysel eğitim programı yapma ihtiyacını ortadan kaldırdığını ve okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu olmasını sağladığı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiğinin belirlemektir. Bu amaçla, araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin öntest ve sontest bulguları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, deney grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak, kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve deney grubu okulöncesi öğretmenleri ile kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin öntest ortalamalarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak, deney ve kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin sontest puanları arasında bir farklılık bulunduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve deney grubu okulöncesi öğretmenleri ile kontrol grubu okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin sontest ortalamalarının olumlu olduğu bulunmuştur.

ÖNERİLER

1. Okulöncesi öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin değiştirilmesinde daha uzun süreli çalışmaların etkiliği araştırılabilir.
2. Bu araştırma konusu ile ilgili olarak farklı illerde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin değiştirilmesinde bilgilendirme programının etkiliği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Agran, M., Snow, K. ve Swaner, J. (1999). A survey of secondary level teachers opinions on community-based instruction and inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (1), 58-62.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (4), 13–19.
- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A. ve Kayaoğlu, H. (2002). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma güçlükleri". XII. Ulusal özel eğitim kongresi yöntemler, yaklaşımlar, stratejiler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 271–289.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Antonak, R. F. ve Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62 (2),
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. (1. Basım) İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 65-80.
- Atay, M. (1995). *Özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, A. (1996). İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmen verimliliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 18, 48-57.

- Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-69.
- Avcıoğlu, H., Özbey, F. ve Eldeniz-Çetin, M. (2004). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. A. Yıkılmış ve E. Sazak-Pınar (Editörler). XIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başal, A. (1998). *Okulöncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın no:126, Vipaş Yayınları.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 35-47.
- Batu, S. (2002). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Editör). *Özel Eğitim*. (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.

- Baykoç-Dönmez, N. Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi hazırlama el kitabı*. (5. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bradfield, R. H., Brown, J., Kaplan, P., Rickert, E., ve Stannard, R. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional children*, 39, 384-390.
- Bradley, D. ve West, F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education*, 17, (2). 117-128.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2000). *Okulöncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları*. Selçuk Üniversitesi. Anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Ankara. No: 82
- Çağlarım, A. (1996). *Anaokulu ve anasınıfları için program kılavuzu*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Dalğar, G. (2011). *Kaynaştırma hakkında düşüncelerim ölçeği*. Yayımlanmamış Ölçek Geliştirme Çalışması. Burdur.
- Dönmez, B. N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı, 10-12 Eylül, Eskişehir.
- Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 40-45.

- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. (5. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusundaki bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Gürkan, T. (1982). Neden okulöncesi eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 215-219
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay, Ö. Polat-Unutkan (Editör). *Okulöncesi eğitimde güncel konular*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Hoover, J. J. ve Cessna, K. (1984). Preservice teachers' attitudes toward mainstreaming prior to student teaching. *Exceptional Children*, 35 (4), 49-51.
- Hudson, F., Reisner, L. E. ve Wolf, R. (1983). Changing teachers' perceptions of mainstreaming,. *Teacher Education and Special Education*, 6 (1), 18-25.
- Jenkinson, C.J. (1997). *Mainstream or special?: educating students with disabilities*. By Routledge London.
- Johson, A. (1980). The effects of in-service training in preparation for mainstreaming. *Journal for Special Educators*, 17, 10-13.
- Johnson, A. ve Cartwright, C. (1979). The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming. *Journal of Special Education*, 13, 453-462.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-17.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkında algılamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S.Eripek (Editör). *Özel Eğitim*. (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri
- Kuday, F. (2007). Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambe, J.ve Bonesb, R. (2007) The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33 (1), 99-113.

- Larrivee, B. (1981). Effects of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39.
- Leyser, Y., Abrams, P. ve Lipscomb, E. (1982). Modifying attitudes of prospective elementary school teachers toward mainstreaming. *Journal of Special Educators*, 18 (4), 1-10
- Lewis, R. B, ve Doorlag D. H. (1987). *Teaching special student in the mainstreaming*, (2. Baskı). Colombus: Merrill Publishing Company.
- Lynch, E. W. ve Simms, B. H. (1988) *Zeka özürlü çocuklar - Zeka özürlü çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması*, (Çev. H. Karatepe). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Mdikana, A., Ntshangase S. ve Mayekiso T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *University of the Witwatersrand. International Journal of Special Education*, 22 (1).
- MEB. (1993). 14. miilli eğitim şurası okulöncesi eğitim komisyon raporu. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği. 27-29 Eylül Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. 06.06.1997. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html>
- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html
- MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). <http://oogm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 32-36.

- Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K., ve Miller, S. (1993). Preschool placement decisions: Are they of future placement? policy and practice in eraly childhood special education series. *Educational Resources Information Center*. 3-9
- Naor, M. ve Milgram, R. M. (1980). Two preservice strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming. *Exceptional Children*, 47, 126-129.
- Nizamioğlu. N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odom, S., L. ve McEvoy, M. A. (1990). Integration of young children with handicaps and normally developing children. S. L. Odom ve M. B. Karnes (Ed.). *Early Intervention For Infants and Children With Handicaps: An Empirical Case*. 241-267. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Odom, S., L., (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).
- Oğuzkan, S. ve Oral, G. (1992). *Okulöncesi eğitim*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları, Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitim muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırtmasına karşı tutumları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özokçu, O. (2003). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında rol oynayan etmenler. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*. 33. 25
- Özsoy, Y., Eripek, S. ve Özyürek, M. (2000). *Özel eğitime giriş*. (12. Basım). Ankara:Karatepe Yayınları.

- Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A.Ataman (Editör). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Peck, C. A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent And Teacher Perception Of Outcomes For Typically Developing Children Enrolled In Integrated Early Childhood Programs: A Statewide Survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Salend, S. J. (2005). Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schulz, J. B., Carpenter, C. D. ve Turnbull, A. P. (1991). Mainstreaming exceptional students: a guide for calssroom teachers (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A *research synthesis*. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74.
- Sargın, N. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir: Eğitim Kitapevi, 91–98.
- Senemoglu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Staub, D. ve Hunt, P. (1991) The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates uith severe disabilities. *Exceptional Children*, 5 (2), 41- 57.
- Sucuoğlu, B. (1991). *Anne-babaların özel eğitim okullarını algılama biçimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. (1997). Erken çocukluk özel eğitim programları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:136.

- Sucuoğlu, B. ve Diken, İ. H. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Sucuoğlu, B. (2003). Okulöncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları için öneriler. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*. 33. 23
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler Yaklaşımlar Stratejiler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri - Özel Eğitimden Yansımalar. Eskişehir
- Temel, F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerin Özel Gereksinimlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Timurkaynak, S. (1998). *Kreş, gündüz bakımevleri ve anaokullarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, A. (2004). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Ahmet Konrot (Editör). Özel Eğitimden Yansımalar. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Van Reusen, A.K., Shosho, A.R. ve Bonker, K.S. (2000). High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84 (2) 7-20.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wolary, M. ve Wilbers, J.S. (1995). Including children with special needs in early childhood programs, Washington: NAEYC.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi*. (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuz, C. (2000). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker S. (1997). Hizmetçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. V. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye de okul öncesi eğitimi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. M. Sevinç (Editör). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. (7. Basım). Ankara: Özgür Yayınları
- Zembat, R. (1992). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*. Yayımlanmış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. (1. Basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No:669

<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>(19.06.2007)

EKLER

EK-1: Kaynaştırma Hakkında Görüşler Ölçeği

Sevgili Eğitimciler,

Bu araştırmanın amacı, sizin özürli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması hakkındaki görüşlerinizi belirlemektir. Bu amaçla vereceğiniz Burdur ilinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının yeniden yapılandırılmasında bize ışık tutması açısından çok önemlidir. Dolayısıyla, ölçekteki soruları yanıtlarken doğru cevapların neler olacağı kaygısından uzak olarak, içtenlikle işaretleme yapmanızı rica ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak, araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Okulöncesi Öğretmenin:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mezun olduğunuz Üniversite/Bölüm:

Meslek deneyimi (yıl): 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve daha fazla ()

Sorumlu Olduğunuz Sınıf (yaş grubu) :

Görev Yeri: İlköğretim () Anaokulu ()

Ölçekte yer alan her bir maddeyi, aşağıdaki anahtara göre cevaplayınız:

1. Tamamen katılıyorum.
2. Katılıyorum.
3. Kararsızım.
4. Katılmıyorum.
5. Kesinlikle katılmıyorum.

Her bir maddede size en uygun olan seçeneği, karşısındaki rakamı daire içine alarak gösteriniz.

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1. Engelli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görme hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
2. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte bulunduğu sınıflarda düzeni sağlamak zordur.	1	2	3	4	5
3. Engelli öğrencilere kaynaştırma sınıflarda faaliyet gösterebilmeleri için her türlü imkân sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
4. Kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri için faydalı olabilir.	1	2	3	4	5
5. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri çocuklarının kaynaştırma sınıf ortamında olmalarını tercih ederler.	1	2	3	4	5
6. Normal eğitim öğretmenleri engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap VEREMEZLER.	1	2	3	4	5
7. Özel eğitime muhtaç çocukların çoğu kaynaştırma sınıflarında iyi davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
8. Kaynaştırma sınıflarını yaygınlaştırmadan önce, kaynaştırma sınıflarının etkileri hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmak zorundayız.	1	2	3	4	5
9. Yetersizliğe sahip öğrencilerle ortalama yeterlikteki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri mümkündür.	1	2	3	4	5
10. Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler için sosyal açıdan avantajlıdır.	1	2	3	4	5
11. Engelli öğrenciler kaynaştırma sınıflarına nazaran özel sınıflarda akademik becerileri muhtemelen daha hızlı edineceklerdir.	1	2	3	4	5
12. Engelli öğrencilerin varlığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
13. Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler arasında sosyal bağımsızlığı artırır.	1	2	3	4	5
14. Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden soyutlanma olasılığı vardır.	1	2	3	4	5
15. Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar arasında özgüveni artırır.	1	2	3	4	5
16. Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında daha iyi bir özbenlik kavramı geliştirirler.	1	2	3	4	5
17. Engelli çocuklar öğretmenin çok fazla zamanını alır.	1	2	3	4	5
18. Engelli öğrencilerin davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına göre daha fazla dikkati gerektirir.	1	2	3	4	5
19. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha FAZLA öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.	1	2	3	4	5
20. Kaynaştırma sınıflarını yönetmek için iyi bir yol, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminden özel eğitim öğretmenlerini sorumlu yapmaktır.	1	2	3	4	5

Ek.2: Bilgilendirme Programı

Bölüm 1

- 1.1 Engelli öğrenciler ve Özel Eğitim
- 1.2 Özel Eğitim Ortamları ve Kaynaştırma
- 1.3 Destek Özel Eğitim Hizmetleri ve Ek Hizmetler
 - 1.3.1 Kaynak Oda Eğitimi
 - 1.3.2 Sınıf İçi Yardım
 - 1.3.3 Özel Eğitim Danışmanlığı

Bölüm 2

- 2.1 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları
 - 2.1.1 Kaynaştırma Eğitiminin Engelli öğrencilere Yararları
 - 2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları
 - 2.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin Anne Babalara Yararları
 - 2.1.4 Kaynaştırma Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerine Yararları

Bölüm 3

- 3.1 Başarılı Bir Kaynaştırma Uygulamasında Bulunması Gereken Etmenler
 - 3.1.1 Fiziksel Ortam
 - 3.1.2 Eğitim Programının Bireyselleştirilmesi
 - 3.1.3 Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler
 - 3.1.4 Engelli Öğrenciler
 - 3.1.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Anne Babaları
 - 3.1.6 Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Babaları
 - 3.1.7 Okul Yönetimi
 - 3.1.8 Okul Öncesi Öğretmeni

Bölüm 4

- 4.1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP)

BÖLÜM 1

1.1. Engelli Öğrenciler ve Özel Eğitim

Toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin yeteneklerini toplum yararına yöneltmek ve verimli kullanmak büyük ölçüde bireylerin iyi eğitim almalarına bağlıdır. İyi bir eğitimin temel öğelerinden birisi de bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitimidir.

Her çocuk, bireysel farklılıklara sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bu farklılıklar genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler (Kırcaali-İftar,1998). Bununla birlikte bazı çocukların bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitimlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programları, yani özel eğitimi gerektirecek ölçüde farklılık gösterir. Alan yazında özel eğitimin değişik tanımları bulunmakla birlikte, bu çalışmada MEB ÖEHY'nde (2006) yer alan özel eğitim tanımı esas alınmıştır. Bu tanıma göre özel eğitim, “özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” dir. Bu yönüyle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar terimi, öğrenme ve/veya davranış problemleri gösteren çocukları, ortopedik, görme, işitme, zihinsel, spastik, otistik, dil-konuşma güçlüğü olan çocukları da olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine almaktadır (Eripek, 2007).

Özel gereksinimli bireylere, MEB ÖEHY'nde (2006) ifade edilen hizmetleri sunmak için, özel gereksinimli bireylerin eğitsel, mesleki ve kişisel ihtiyaçlarını karşılamak, toplum tarafından kabul görmelerini sağlamak ve onların yeterliliklerine uygun eğitim programları geliştirerek ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim gereksinimlerini karşılamak ön plana çıkmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin bireylerin özel gereksinimlerinin neler olduğunu bilmelerine ve ona göre eğitim ortamlarını düzenlemelerine gerek duyulmaktadır.

MEB ÖEHY'nde (2006), özel eğitime ihtiyacı olan bireyler engel gruplarına göre; zihinsel yetersizliği olanlar, görme yetersizliği olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar, serebral palsili olanlar, özel öğrenme güçlüğü olanlar, otistik bozukluğu olanlar, işitme yetersizliği olanlar, süregen hastalığı olanlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar olarak sınıflandırılmaktadırlar.

Özel gereksinimli öğrenciler denildiğinde, öğretmenlerin aklına ilk gelen grup çoğunlukla zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olmaktadır. Oysa genel eğitim çağının %12'sini oluşturan özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık % 2.3'ü zihinsel yetersizliği olan öğrencilerdir. Bu grup içersine giren ve özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık % 9'unu oluşturan diğer engel grupları öğretmenler tarafından zaman zaman göz ardı edilebilmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrenciler içersinde yer alan dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler bu grubun yaklaşık % 3,5'ini, üstün yetenekli öğrenciler ise yaklaşık % 2'sini (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2000) oluşturmasına rağmen akla ilk gelen özel gereksinimli öğrenciler arasında yer almamaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimine zihinsel engelli öğrenciler kadar, bu grup içersinde yer alan diğer özel gereksinimli öğrencilerinin de ihtiyacının olduğu unutulmamalıdır.

MEB ÖEHY'ne göre engelli öğrenciler şu şekilde sınıflanmakta ve tanımlanmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle 6z bakım becerilerinin 6đretimi de dahil olmak 6zere yaşam boyu s6ren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle 6z bakım, g6nl6k yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve g6zetime ihtiyacı olan bireyi,

G6rme yetersizliği olan birey. G6rme g6c6n6n kısmen ya da tamamen kaybından dolayı 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi

Ortopedik yetersizliği olan birey. Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Serebral palsili birey. Doğum 6ncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

6zel 6đrenme g6çl6đ6 olan birey. Dili yazılı ya da s6zl6 anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma s6relerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma g6çl6đ6 nedeniyle 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Otistik birey. Sosyal etkileşim, s6zel ve s6zel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk d6neminde ortaya çıkan ve bu 6zellikleri nedeniyle 6zel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

İşitme yetersizliği olan birey. İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı g6çl6kler nedeniyle 6zel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Süreğen hastalığı olan birey. Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey. Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey. Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey. Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Üstün yetenekli birey. Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi şeklinde ifade edilmektedir.

1.2. Özel Eğitim Ortamları ve Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmaktadır (Kargın, 2004).

Özel eğitim hizmetleri genel olarak, ayrıştırma ve kaynaştırma eğitimi olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim çalışmalarının, başlangıçta ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarında verilmesi gerektiğine inanılmış ve ayrıştırma eğitimi kapsamında ayrı yatılı ve gündüzlü özel eğitim okullarında verilmiştir. Bu dönemlerde bir özel gereksinimli bireyin destek eğitime ihtiyaç duyması demek, bu çocuğun normal okul programından ayrı kurumlarda eğitim alınması anlamına gelmiştir. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim okullarında eğitim almaları gerektiğini savunanlar, ayrıştırma eğitimi ile bu çocukların normal eğitim ortamlarında diğer çocukların alay etmelerine, taciz

etmelerine ya da dışlamalarına maruz olmalarını istemediklerini ifade etmektedirler (Gottlieb, 1981; akt. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner , 2004).

Ancak zamanla ayrıştırma eğitiminin olumsuz yönlerinin görülmeye başlanması, insan hakları, demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleri, ayrıştırılmış özel eğitimden, özel gereksinimli bireyin normal eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma eğitimine doğru bir geçisin başlamasına neden olmuştur (Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu, 2002).

Alan yazında çeşitli kaynaştırma tanımı bulunmakla birlikte, bu çalışmada MEB (2006) ÖEHY'nde yapılan tanım esas alınmıştır. Bu kapsamda, kaynaştırma yoluyla eğitim; engelli öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. Bu tanıma göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007).

Kaynaştırma eğitiminin amacı çocuğu normal hale getirmek değil, eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesinin sağlamaktır. Kaynaştırma eğitimini savunanların temel gerekçesi, ayrı eğitim ortamlarındaki öğrencilerin sadece birlikte eğitimden men edilmiş olmaları değil, aynı zamanda kendi yaşlılarından da soyutlanmış olmaları göstermektedirler (Lewis ve Doorlag, 1987).

Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren

öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırdığı, normal gelişim gösteren çocukları gözleyerek ve model olarak toplumca benimsenen davranış repertuarını genişlettikleri görüşleri yatmaktadır (Şahbaz,1997;2004). Özel gereksinimli olsun ya da olmasın, her çocuğun kendine özgü özelliklere sahip olması nedeniyle, her bir çocuğun gelişiminin kendi içinde değerlendirilmesi gerekliliği, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim alabilmeleri bir başka neden olarak gösterilebilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1987).

Özel gereksinimli öğrencilerin hangi düzeyde kaynaştırılacağına karar verirken, en az kısıtlayıcı eğitim ortamdan hareket etmek gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli öğrencinin, hem normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği ve akranlarla birlikte olma düzeyine göre ele alındığında, farklı kaynaklarda farklı şekillerde yer almaktadır. Bu çalışmada MEB ÖEHY (2006) en az kısıtlayıcı eğitim ortamı için yer alan sınıflama alınmıştır. Buna göre;

Tam zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenci tam zamanlı olarak genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır.

Kaynak oda destekli kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmenleri ya da uzmanları tarafından destek eğitim odalarında bireysel ya da grupta destek hizmet almalarıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca bazı dersler ve etkinliklerde akademik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarında olmalarıdır.

Özel eğitim sınıfları, normal akranlarıyla birlikteyken var olan potansiyellerini gerçekleştiremeyen özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ya da özel eğitim okullarında aynı özür türüne sahip öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri ayrı sınıflardır.

Özel eğitim okul ve kurumları, özel gereksinimli bireyler için açılan, bazılarında ilköğretim programlarının uygulandığı, bazılarında da farklı eğitim programlarının uygulandığı, özel gereksinimli öğrencilerin sürekli olarak tam zamanlı ve gündüzlü devam ettikleri okul ve kurumlardır.

Evde eğitim hizmetleri, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak olan okulöncesi ya da ilköğretim çağındaki özel gereksinimli öğrencilere evlerinde sunulan eğitim şeklidir.

Özel gereksinimli öğrencilerin, yukarıda sıralanan eğitim ortamlarından faydalanabilmeleri için, sahip oldukları engelin türü, şiddeti ve var olan gelişim özellikleri göz önüne alınmalıdır. Bu temel kriterler ele alındığında uygun olan çocuklar farklı katılım yöntemleriyle normal çocuklarla bir arada eğitim alabilirler (Artan ve Uyanık-Balat, 2003).

1.3. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

MEB ÖEHY'nde yapılan kaynaştırma yoluyla eğitim tanımında yer alan destek eğitim hizmetleri üç boyutta ele alınmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, normal çocuklarla birlikte aynı ortamda eğitime katılabilmeleri ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için, özel gereksinimle öğrencilere ve okul personeline gereksinim duydukları konularda destek eğitim hizmetleri verilmelidir. Bu amaçla, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak verilecek olan destek eğitim hizmetleri kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır (Şahbaz, 1997).

1.3.1. Kaynak Oda Eğitimi

Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynak odada eğitimin çalışma süresi öğrencinin sahip olduğu engele ve engelin derecesine bağlı olarak belirlenmekte, çocuk günün belli saatlerini kaynak odada özel eğitim öğretmeniyle geçirmektedir (Sucuoğlu, 1991). Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak,

kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

1.3.2. Sınıf İçi Yardım

Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, matematik dersinde, tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışılırken, kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir. Bu tür sınıf-içi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenmemesi durumunda önemli sakıncalara da yol açabilmektedir. Örneğin, dersliğin fiziksel özelliklerinin uygun olmaması durumunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

1.3.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı diğer destek hizmet türlerinden farklı olarak dolaylı bir hizmet biçimidir ve üç temel ögeden oluşmaktadır. Bu üç öge, danışman, danışan ve hakkında danışılandır. Özel eğitim danışmanlığında, danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak için danışmana başvurur. Örneğin, sınıf öğretmeni, kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenciye daha iyi hizmet verebilmek için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitim danışmanı, danışmanlık konusunda bilgi ve beceri sahibi özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında, davranış sorunlarını gidermek, belli derslerdeki güçlükleri yenmek, bireysel eğitim programı hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak sayılabilir (Batu, 2000).

BÖLÜM 2

2.1 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

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

2.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Engelli Öğrencilere Yararları

Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim döneminden itibaren normal çocuklarıyla aynı ortamda yer almaları, toplum tarafından sosyal kabul görmeleri için uygun davranışlar kazanmalarına, yaşam süreci içerisinde sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok kazançlar elde etmelerine katkıda bulunmaktadır (Karamanlı, 1998; Lynch ve Simms, 1988; Metin,1992; Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireyler, kaynaştırılmış bir ortamda diğer çocuklar tarafından kabul görebileceklerdir. Böylece sınıfın bir üyesi olarak değerli olduklarını hissedebilecek ve olumlu benlik gelişimi desteklenebilecektir. Olumlu benlik gelişimlerinin desteklenmesi ile toplumda sağlıklı bir şekilde yer alabileceklerdir (Ataman,1996).

Okul öncesi dönemde iyi planlanmış bir kaynaştırma programına katılan engelli çocuk, normal çocuğun davranışlarını gözleyecek, model alacak ve normal çocukla sosyal iletişim içine girebilecektir. Yapılan bir araştırmada, kaynaştırma ortamında normal çocukların engelli sınıf arkadaşlarının çeşitli alanlarda gelişimini sağlamada davranış modelleri olarak görev yaptıkları belirtilmiştir. Yine aynı araştırmada kaynaştırma programında normal çocukların engelli çocuklara sınırlı olan beceri ve yeteneklerini geliştirmede takviye edici etmen olarak etki ettikleri ifade edilmiştir (Beckman ve Kohl 1987; Turnbull, Dixen ve Blacker 1981; Gottlieb, Alter ve Gottlieb, 1983; Synder, Apolloni ve Cooke 1977; Jenkins, Speltz ve Odom 1985, Akt. Metin, 1992; Lynch ve Simms,1988;).

Normal eğitim ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, engelli olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla; etkileşim ve iletişim kurmayı, arkadaşlıklar geliştirmeyi, birlikte çalışmayı, bireysel olarak güçlü ve zayıf ortaklık alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Batu, 2000).

Kaynaştırma uygulamalarına katılan çocuklar, özel eğitim sınıflarında eğitim alan engelli çocuklarla karşılaştırıldığında kaynaştırma ortamında bulunan engelli çocukların gelişim testlerinde daha başarılı olmakta ve bireysel çalışmalarda daha iyi performans göstermektedirler (Peck, Carlson ve Helmstetter,1992).

2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları

Kaynaştırma programından, özel gereksinimli çocuklar kadar normal çocuklarda yararlanmaktadır.

Bir bireyin bağımsızlığını kazanması onu kimsenin yardımı olmadan yaşamını devam ettirmesine bağlıdır. Bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk öz bakımını kendisi sağlayabiliyorsa, kendi problemlerini kendi çözebiliyorsa, düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla ifade edebiliyorsa, en önemlisi başkalarına yardım edebiliyorsa bu çocuk için “ bağımsız” denebilir. Özel gereksinimli çocuğa yardım edebilen çocuk bağımsızlığını kazanmak için ilerleme kaydedebilecektir. Ayrıca öğrenme stratejilerinde normal çocuğun öğretici fonksiyonda olması onun daha iyi öğrenmesini öğrendiklerini pekiştirmesini kolaylaştıracaktır (Metin,1992).

Kaynaştırma ortamındaki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmekteler (Peck, Carlson ve Helmstetter,1992) ve engel durumları ile ilgili bilgilerinde artış olmaktadır (Diamond ve Hestenes 1994,1996, akt. Odam, 2000).

Kaynaştırma ortamlarında, engelli ve engelli olmayan öğrenciler birbirleriyle ilişki kurma fırsatına sahiptirler. Bu ilişkilerin, engelli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan engelli olmayan öğrencilerin de, diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının, benlik tasarımlarının, sosyal biliş ve hoşgörü düzeylerini arttırmaktadır (Staub ve Hunt 1991).

Normal gelişim gösteren çocukların yardım etme, destek olabilme, yönlendirme, işbirliği yapma, paylaşma ve bazı durumlarda öğretmen rolünü üstlenerek engelli arkadaşlarını teşvik etme gibi olumlu davranışları geliştirebilmesi mümkün olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; MEB OÖEP, 2006).

Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklarla kuracakları ilişkilerden kazandıkları bilgileri ileriki yıllarda kullanabilir ve bireysel farklılıkları daha kolay kabul edebilir ve daha gerçekçi kimlik geliştirme fırsatı bulabilirler (Eripek, 1986).

Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli arkadaşına model olmanın ya da ona yardımcı olabilmenin getirdiği sorumluluk duygusu ile normal gelişim gösteren çocuk kendine güven duyabilme konusunda da olumlu kazançlar sağlamaktadır (MEB OÖEP, 2006).

2.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Anne Babalara Yararları

Anne-babalar, çocuklarının normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulduklarını ve gelişim gösterdiklerini gördükleri zaman çocukları hakkında daha gerçekçi yaklaşımlara sahip olabilmektedirler (Lynch ve Simms, 1988)

Özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamına devam ediyor olması, anne-babalara moral verir ve onları çaba göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar, 1998).

Salend'a göre (2005) anne-babalar; çocukların ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler, çocuk üzerindeki beklentileri, çocukların kapasitesiyle bağdaşım göstermeye başlar, çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür, çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenirler, okula bakış açısı değişir ve işbirliği gelişir ayrıca aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar.

2.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerine Yararları

Özel gereksinimli çocukla çalışan ve onların gereksinimlerini karşılamak için özel eğitim tekniklerinden yararlanan okulöncesi öğretmeni, aynı teknikleri normal öğrenciler içinde kullanabilir. Bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim

tekniklerinin çoğu ilk kez özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmiştir. Bu nedenle, özel eğitim tekniklerini bilen bir normal sınıf öğretmeni bu teknikleri bilmeyen bir öğretmenden daha başarılı olabilmektedir (La Porta ve diğerleri; akt. Şahbaz.1997).

Kaynaştırma öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur (Kırcaali-İftar,1998).

Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Kırcaali-İftar,1998).

BÖLÜM 3

3.1. Başarılı Bir Kaynaştırma Uygulamasında Bulunması Gereken Etmenler

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde fiziki koşullar, eğitim programının bireyselleştirilmesi, normal ve özel gereksinimli öğrencilerin, anne- babaların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumları başarıyı etkileyen en önemli etmenler arasında sayılmaktadır. Bunlar aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

3.1.1 Fiziksel Ortam

Kaynaştırma uygulamalarının yapılacağı fiziksel ortam, kaynaştırma uygulamalarının başarısına katkıda bulunan önemli etmenlerden biridir. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın düzenlenmesinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Lewis ve Doorlang, 1987)

Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar. Sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak verecek bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca fiziksel ortam öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişimini değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel yönden de gelişimlerini hedefleyecek şekilde düzenlenmelidir (Salend, 2005).

3.1.2 Eğitim programının bireyselleştirilmesi

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrenciler, diğer yaşlılarının devam ettiği okul öncesi eğitim programlarına kaynaştırılabilirler ya da ayrı özel eğitim okullarına /özel sınıflara devam edebilirler. Bu programlardan hangisi söz konusu olursa olsun, özel gereksinimli öğrencinin eğitim programı bireyselleştirilmelidir. Okul öncesi dönemde eğitim programının bireyselleştirilmesi şu özellikleri içerir (Kırcaali-İftar, 1998).

İşlevde bulunma düzeyini belirleme: Özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki (bilişsel gelişim, devinsel gelişim, kişisel-toplumsal gelişim ve dil gelişimi) işlevde bulunma düzeyi belirlenir. İşlevde bulunma düzeyi, çocuğun her bir gelişim alanında hangi düzeyde bulunduğunu ve bir sonraki aşamada kendisine kazandırılması hedeflenecek becerilerin ya da kavramların neler olması gerektiğini gösterir.

Amaç saptama: Gelişim alanlarının her biri için, işlevde bulunma düzeyine uygun olarak uzun ve kısa dönemli amaçlar saptanmalıdır. Uzun dönemli amaçlar, bir dönemin, bir yılın ya da bir ünitenin sonunda ulaşılabilecek genel hedeflerdir. Kısa dönemli amaçlar ise, her bir uzun dönemli amaca ulaşmayı sağlayacak, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiş beceri ya da kavramlardır.

Etkinlik düzenleme: Özel gereksinimli çocuğun saptanan amaçlara ulaşmasını sağlayacak etkinlikler hazırlanır ve uygulanır. Bu etkinliklerin bazıları bireysel olarak, bazıları ise grupta gerçekleştirilebilir. Bazı özel gereksinimli öğrenciler için yapılandırılmış etkinliklere gereksinim duyulabilir. Örneğin, çoğu çocuğun yapılandırılmamış ortamlarda edindikleri renk, şekil, vb. kavramların bazı zihin engelli çocuklara masa başında ve sistematik bir öğretim süreci izleyerek (örneğin, doğrudan öğretim yöntemini kullanarak) öğretilmesi gerekebilir.

Okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin ortaya çıkan problemlerden birisi özel gereksinimli çocukların yavaş öğrenmesi ya da öğrenememesidir. Öğretmenin de problemi bir konuyu anlatırken ya da bir etkinliği yaparken programı her çocuğun seviyesine göre ayarlayarak öğretim programını bireyselleştirememesidir. Fakat her çocuğun seviyesine göre de ayrı ayrı program yapmaları mümkün değildir. Ancak

öğretmenin öğretim sırasında kullandığı malzemede değişiklik yapması, çocuğun etkinlik sırasında yerinin değiştirmesi, öğrettiği konu ya da kavramı somutlaştırarak ve günlük hayatla ilişkilendirerek anlatması bu problemleri azaltacaktır (Sucuoğlu, 2003).

3.1.3 Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Okul öncesinde kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimine hazırlanması ve özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; MEB OÖEP, 2006).

Bu hazırlık aşamasında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen özel gereksinimli öğrenci sınıfa gelmeden önce, normal gelişim gösteren öğrencilerle toplantılar düzenlemeli, özel gereksinimli öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgiler vermelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; MEB OÖEP, 2006).

Eğer öğrencinin engeli onun fiziksel görünümünde de farklılığa yol açmışsa, öğretmen bu durumun nedenini diğer öğrencilere anlatmalıdır. Özel gereksinimli öğrenci işitme cihazı ya da herhangi bir protez kullanıyorsa, kullanmış olduğu bu yardımcı cihazın ne ise yaradığı diğer öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilere yapılacak açıklamalar onların gelişim düzeyine uygun ve doğru olmalıdır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarılama yapılacaksa bu konu hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Yapılacak uyarılama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlenmesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmede de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Okulöncesi öğretmenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilere kendilerini özel gereksinimli öğrencilerin yerine koyma çalışmaları yaptırması, çocukların ellerine çorap giyerek yazı yazmalarını, tek gözlerini kapayarak düz bir çizgi üzerinde yürümelerini istemesi (Batu, 2000), özel gereksinimli bireylerle ilgili öyküler okunması, özel eğitim okullarına ve sınıflarına ziyaretler düzenlenmesi ve özel gereksinimli arkadaşlarına yardım etme yollarının öğretilmesi gibi (Özmen, 2003)

etkinlikler normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri anlamalarına yardımcı olabilecek etkinliklerdendir.

Kaynaştırma öğretmenin, normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırmaya hazırlama çalışmaları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özgüvenini artıracak, özel gereksinimli bireylerle ilgili önyargılarını azalacaktır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde yaşayacağı güçlükleri de en aza indirerek kaynaştırma programının başarıya ulaşmasında yardımcı olacaktır (Karamanlı, 1998).

3.1.4 Engelli Öğrenciler

Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde çok önemli unsurlardan birisidir. Normal eğitim ve özel eğitim ortamları, öğretim düzeni, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler (Batu, 2002). Bu nedenle kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfın gereklerini yerine getirme konusunda hazırlanması gerekmektedir. Bunlar arasında, normal sınıfta gerekli olacak becerilerin kazandırılması (örneğin; not tutma becerisinin öğretilmesi), sosyal beceri öğretimi (örneğin; günaydın, iyi günler), günlük rutinlerin öğretilmesi (örneğin; dersler boyunca sınıfta durulacağı, zil çaldığında dışarı çıkılabileceği) ve benzeri çalışmalar sayılabilir (Özokçu, 2003).

3.1.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Anne Babaları

Çocuğu kaynaştırma eğitimine alınan ailenin kaynaştırmayla ilgili bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir. Anne babalara çocuklarının özellikleri, gereksinimleri, normal sınıfta eğitim alabilmesi ve kolayca kabul görmesi için sahip olması gereken özellikler, bu özelliklere sahip olduğu ve olmadığı zaman olabilecekler konusunda detaylı bilgiler verilmelidir. Ayrıca, ailelere okulda öğretilen bilgilerin evde tekrarı yapıldığında daha kalıcı olabileceği ve yeni bilgilerin önce öğrenilenlerin üzerine ekleneceği anlaşılabilir düzeyde açıklanmalıdır. Bunun için, öğretmenle işbirliğinin de kendi çocukları açısından çok faydalı olacağı vurgulanmalıdır (Batu, 2002).

3.1.6 Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Babaları

Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlandığı gibi ailelerinin de hazırlanması gerekmektedir. Her iki gruptaki aile bireylerini uygulamanın içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönlerini sergileyebilecek somut örnekler sunmak; ailelerin kabulünün sağlanmasında yararlı olacaktır. Her ailenin farklı olduğu, konuya değişik açıdan bakabilecekleri hatta aynı aileyi oluşturan bireyler arasında bile kişilik farklılıkları olabileceği düşünülerek sevecen bir tutumla ve yalın bir dille onlara kaynaştırma eğitiminin çocuklarının gelişimlerine olan katkıları anlatılmalıdır.

3.1.7 Okul Yönetimi

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli unsurlardan biri okul yönetimidir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırmanın uygulaması içinde yer alan her bir unsurun işini kolaylaştırır (Batu, 1998; Remus ve Adcock, 1998; Akt: Batu, 2000). Diğer bir deyişle, gerek öğretmenlerin, gerek normal öğrencilerin, gerekse diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olma olasılığı artırır. Ayrıca, okul yönetiminin özel eğitim çalışmalarına katılan personeliyle olan işbirlikçi tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacak ve onları olumlu yönde etkileyecektir (Stainback, Stainback ve Stefanich, 1996; Akt: Batu, 2000).

Okul müdürü, öğretmene yeni bilgileri kazanmada, gereksinim duyduğu materyalleri sağlamada, okul içinde ve dışında gerekli kişilerle işbirliğine girmede yardımcı olmalı ve okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdır (Kargın, 2004).

3.1.8 Okul Öncesi Öğretmeni

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları çok önemlidir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretmenin yaşından, öğretim yapılan sınıfın düzeyinden, sınıfın mevcudundan, özel gereksinimli çocuğun engel

grubundan, engelin derecesinden ve öğretmenin okul yönetiminden almış olduğu desteğin miktarından etkilenebilmektedir.

Yapılan pek çok araştırma, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının çoğu, özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Özel eğitim uzmanları tarafından öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında rehber olduğunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin beklenti ve tutumları olumlu yönde değişmekte (Şahbaz, 1997), başlangıçta sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olmasına sıcak bakamayan öğretmenlerin, öğrenci sınıfta buldukça diğer öğrencilerden çok da farklı olmadığını, tahmin ettiği kadar güçlük çıkarmadığını ve normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine ne kadar kolay alıştıklarını gördükçe daha kabul eder bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Batu, 2002).

Diğer yandan etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında yer almaktadır. Etkili sınıf yönetimi öğeleri; sınıf kurallarının öğretilmesi, davranışların değiştirilmesi, eğitim ortamlarının çekici kılınması şeklinde sıralanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Sınıf kurallarının öğretilmesi: Sınıf kuralları ve bu kurallara uymanın ve uymamanın sonuçları belirlenmeli ve tüm öğrencilere öğretilmelidir. Uzmanlar sınıf kurallarının en fazla yedi tane olması durumunda akılda kalabileceğini belirtmektedirler.

Eğitim ortamının çekici kılınması: Eğitim ortamının tüm öğrenciler için zevkli ve ilginç hale gelmesine; dolayısıyla, öğrencilerin dikkatlerinin ders dışına kaymasının önlenmesine yardımcı olacak araç-gereç ve etkinlikler hazırlanmalıdır.

Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi: Öğrencilerin uygun davranışlarını arttırmak için, etkili ödüllendirme sistemleri; uygun olmayan davranışlarını azaltmak için ise etkili caydırma sistemleri benimsenmelidir.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda problem davranışlar söz konusu olduğunda bütün öğrenciler için geçerli olabilecek kurallar belirlenmelidir. Öğrencilerde gözlenen davranış problemlerinin çoğu, çocukların sınıf kurallarını

bilmemeleri ya da sınıf kurallarına ilişkin ipuçlarını fark etmemeleri ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocuklara sınıfın işleyişine ilişkin bilgiler (sınıfa geç gelince ne yapılır? Öğretmenden bir şey nasıl istenir? Yapılan etkinlik bitirilince ne yapılır?) vermesi sınıf ortamında oluşabilecek birçok problemi azaltacaktır (Sucuoğlu, 2003).

BÖLÜM 4

4.1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP)

Kaynaştırma programlarının hem normal gelişim gösteren öğrenciye hem de özel gereksinimli öğrenciye yararlı olabilmesi için iyi planlanmış olması gerekmektedir (Metin,1992). İyi planlanmış bir kaynaştırma programının koşulları;

1. Okul öncesi etkinlikleri içinde çocukların en aktif olabildikleri ve diğer çocuklarla en yoğun sosyal iletişime girebildikleri etkinlik, serbest oyun saatidir. Bu etkinlik içinde çocuklar diledikleri köşede, istedikleri materyallerle oynama fırsatı bulabilmektedirler. Aynı zamanda gelişim düzeylerine uygun olarak sosyal iletişim davranışları içine girebilmektedirler. İyi planlanmış bir kaynaştırma programının başlangıç olarak serbest oyun saatine yerleştirilmesi, sosyal etkileşim oluşması ve artması yönünde yararlı olacaktır. Ayrıca serbest oyunda, sosyal iletişimde sınırlılığı olan engelli çocuk için normal çocuğu gözleme, model alma ve sosyal iletişim davranışları içine girmesi için uygun bir ortam sağlanmaktadır.

2. Kaynaştırma programlarına katılacak özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren öğrencilerin kazandığı akademik ve sosyal davranış biçimlerine göre hazırlanmalıdır. Aynı şekilde kaynaştırma ortamına girecek olan özel gereksinimi öğrenciler özel eğitim sınıfında kullanılan özel öğrenim stratejilerinden yavaş yavaş uzaklaştırılmalıdır.

3. Kaynaştırma programlarına katılacak normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilere karşı izleyecekleri tutum konusunda aydınlatılmalıdırlar. Özel gereksinimli öğrenciler hakkında çocuk kitapları, filmler, grup tartışmaları ve dramatizasyon gibi etkinlikler yoluyla normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma programlarına hazırlanmalıdır.

4. Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma programına dahil edildikten sonra, göstereceği gelişme sistemli bir şekilde izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Akif Fatih KILIÇ
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta / 27.06.1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :-

İş Deneyimi

Stajlar : -
Projeler : -
Çalıştığı Kurumlar : Isparta Rehberlik ve Araştırma Merkezi,
Isparta İlköğretim Okulu ve İş okulu.

İletişim

E-Posta Adresi : pdrafk@hotmail.com

Tarih : 2011