

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GÖNÜL NACAROĞLU YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2014

**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN TUTUMLARINA  
GÖRE İNCELENMESİ  
(Gaziantep İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÖNÜL NACAROĞLU**

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2014

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN TUTUMLARINA  
GÖRE İNCELENMESİ  
(Gaziantep İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÖNÜL NACAROĞLU**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2014

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN TUTUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

NACAROĞLU, GÖNÜL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Güzide ÖNER  
Temmuz 2014, 121 sayfa

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubunun örneklemini, 2013-2014 öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey İlçesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde toplam 537 tane okul öncesi öğretmeni bulunmakta olup; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 109 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın bağımlı değişkenini belirlemek için Çankaya (2010) tarafından geliştirilmiş olan 33 maddelik likert tipi "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzdelik dağılım, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, farkların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırmalarda LSD testi uygulanmıştır.

Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak kişi ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının da ilişkili kişilere olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre; erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre; okulunda kaynaştırma eğitimine

ilişkin imkanları daha iyi olan öğretmenlerin, olmayanlara göre ve okulun bulunduğu yerleşim birimi büyük olan öğretmenlerin, küçük olan öğretmenlere göre; kendilerini daha yeterli gördüklerini belirttikleri saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul Öncesi Eğitim, Özel eğitim, Kaynaştırma, Okul öncesi öğretmenleri,

**ABSTRACT****ANALYSIS OF APPLICATION OF INTEGRATION IN PRESCHOOLS  
RELATED WITH THE ATTITUDES OF TEACHERS  
(GAZİANTEP PROVINCE)**

NACAROĞLU, GÖNÜL  
Master Thesis, Curriculum and Instruction  
Thesis Advisor: Yrd.Doç.Dr. Güzide ÖNER  
July 2014, 121 pages

The study conducted to determine attitudes of teachers throughout implementation of inclusive education in preschools

The sample of the study group, was chosen from the academic year 2013-2014, within the boundaries of the province of Gaziantep Sahinbey County schools teachers affiliated to the Ministry of Education.

Research population was a total of 537 pre-school teachers, who currently mainstreamed students in the class have reached a total of 109.

“Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education Scale” developed by Çankaya (2010) was used. In the analysis of data, frequency distribution, independent samples t-test, one-way analysis of variance, to determine the source of differences in the LSD multiple comparison test was applied.

Findings of this study proved that preschool teachers who trained on special education or integration, male teachers and teachers who live in bigger settlements exhibit more positive attitudes and they felt more proficient, compared to those who did not receive any special education, in addition, female teachers and teachers who live in smaller settlements

**Key words:** Preschool education, Special education, Inclusion, Pre-school teachers

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada en başından beri bana destek olan birçok insan oldu. Ancak desteğini sürekli hissettiğim ve tezimin her aşamasında bana yol gösteren, sadece akademik hayatımda değil hayatımın diğer yönlerinde de desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Güzide ÖNER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımdaki mutlu, zorlu, inişli, çıkışlı dönemlerinde, kısacası her zaman yanımda hissettiğim başta annem ve babam olmak üzere aileme,

Hayatımda olduğu için binlerce kez şükrettiğim, beni seven, hep mutlu eden, her zaman olduğu gibi tez çalışmam süresince de desteğini, ilgisini ve sabrını esirgemeyerek beni motive eden ve insan olarak iyiliğe, doğruluğa, güzelliğe dair ne varsa hepsini kalbinde barındıran çok değerli, biricik eşime; Adlarını sayamadığım katkısı olan herkese;

**SONSUZ TEŞEKKÜRLER...**

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>ÖN SÖZ</b> .....	iv
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	v
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	viii
<b>KISALTMALAR</b> .....	ix
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3. ALT PROBLEMLER.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.6. SAYILTIAR .....	7
1.7. SINIRLILIKLAR .....	7
1.8. TANIMLAR .....	7
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>9</b>
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı .....	9
2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Tanımı .....	9
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı .....	10
2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	11
2.5. Okul Öncesi Eğitimi Gerekli Kılan, Nedenler .....	12
2.6. Okul Öncesi Eğitimin Amacı .....	14
2.7. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri .....	15
2.8. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri .....	18

2.8.1. Fiziksel ve Motor Gelişim .....	18
2.8.2. Bilişsel Gelişim .....	20
2.8.3. Dil Gelişimi .....	23
2.8.4. Duygusal Gelişim .....	25
2.8.5. Sosyal Gelişim .....	26
2.8.6. Özbakım Becerileri .....	27
2.9. Okul Öncesi Eğitim Programı .....	28
2.9.1. Programın Temel Özellikleri .....	30
2.10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Özellikleri .....	37
2.11. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	40
2.11.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem’de Okul Öncesi Eğitim .....	40
2.11.2. Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim .....	41
2.11.3 Milli Eğitim Şuraları’nda Okul Öncesi Eğitim .....	42
2.11.4. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim (2005 – 2023) .....	45
2.12. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma .....	47
2.13. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar .....	53
2.14. Kaynaştırma Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	55
2.14.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	55
2.14.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	57
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>	<b>59</b>
3.1. YÖNTEM .....	59
3.1.1. Araştırmanın Deseni .....	59
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	59
3.1.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	60
3.1.4. Verilerin Toplanması .....	61
3.1.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu .....	61



<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>62</b>
4.1. BULGULAR .....	62
4.1.1.DENEKLERİN BETİMSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI..	62
4.1.2.ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	66
4.1.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	66
4.1.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	71
4.1.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	78
4.2. TARTIŞMA .....	85
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>93</b>
5.1. SONUÇLAR .....	93
5.2. ÖNERİLER .....	95
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	95
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	97
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>103</b>
EK-A Kişisel Bilgi Formu .....	104
EK-B Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği .....	106
EK-C Özgeçmiş .....	109

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı .....	62
Tablo 4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	62
Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı .....	63
Tablo 4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı .....	63
Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Yerine Göre Dağılımı .....	63
Tablo 4.6 Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı .....	64
Tablo 4.7 Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıfın Mevcuduna Göre Dağılımı .....	64
Tablo 4.8 Okullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Dağılım .....	64
Tablo 4.9 Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaş Düzeylerine İlişkin Dağılım .....	65
Tablo 4.10 Kaynaştırma Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım .....	65
Tablo 4.11 Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türüne İlişkin Dağılım .....	66
Tablo 4.12 Kaynaştırma Öğrencilerinin RAM Desteğine İlişkin Dağılım .....	66
Tablo 4.13 Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar .....	67
Tablo 4.14 Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkileri .....	69
Tablo 4.15 Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave ...	70
Tablo 4.16 Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	71
Tablo 4.17 Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.18 Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..	73
Tablo 4.19. Hizmet Yılına Göre Fark Yaratan Gruplara Ait LSD Testi Sonuçları ..	74
Tablo 4.20 Kaynaştırma Eğitimi Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.21 Kaynaştırma Eğitimi Alınan Yer Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .	76
Tablo 4.22 Yeri Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.23 Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	78
Tablo 4.24 Okulda Rehber Öğretmen Olma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları ..	79
Tablo 4.25 BEP Kurulu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	80
Tablo 4.26 BEP Planı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.27 Kaynak Oda Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.28 Sınıf İçi Yardım Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.29 Özel Eğitim Danışmanlığı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	84

## KISALTMALAR

- Akt.** : Aktarma
- Anova** : Tek Yönlü Varyans Analizi
- Ark.** : Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler
- Bkz.** : Bakınız
- Öğretmen** : Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri
- SPSS** : Statistical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
- t.y.** : Yayın tarihi yok
- R.G.** : Resmi Gazete
- KHK.** : Kanun hükmünde kararname

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. GİRİŞ

Her bireyin değişmekte olan dünyaya ayak uydurmak ve o hayatın bir parçası olabilmek için eğitime gereksinimi vardır. Eğitim hayatın büyük bir bölümünü kaplayan önemli bir aşamadır. Eğitimde önemli olan bireylerin bu mühim süreçten yararlanabilmeleridir. Demokratik toplumların temel koşullarından biride eğitimde fırsat eşitliği ilkesidir. Fırsat eşitliği ilkesi günümüzde özel gereksinimli bireyler için “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramıyla karşılanmaktadır. Günümüzde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı denildiğinde akla ilk gelen kaynaştırma uygulamalarıdır.

Bireyin içerisinde yer aldığı topluma uyum sağlaması, gereksinimlerinin karşılanması ile mümkündür. Çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere, bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır (Diken, Sucuoğlu, 1996). İnsan hakları, eğitimde fırsat eşitliği, çağdaş eğitim, demokratik toplum gibi kavramlar düşünüldüğünde, toplumda özel gereksinimli bireylerin eğitiminin ne denli önem taşıdığı daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar çok 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. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlarda olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Akçamete, 1998).

Okulöncesi eğitim, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültür değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 2007). Bu süreçte çocuklar fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri gibi tüm gelişim alanlarında desteklenerek, akıl yürütme, çıkarım yapma ve sorgulama gibi birçok beceriler kazanırlar. Sosyal davranışları ve kuralları öğrenerek, kendine olan güven duygusunu geliştirirler. Kişilik yapıları olumlu yönde desteklenir, doğru davranışlar edinmeleri sağlanır. Ayrıca, çocukların dil gelişimleri hızlanır; kendilerini doğru ve güzel ifade edebilecek bilgi ve beceriler kazanırlar. Okulöncesi eğitim, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada onlara önemli fırsatlar sunması açısından yaşama hazırlık dönemi olarak kabul edilebilir (Kuru, Turaşlı, 2007).

Okulöncesi eğitimin kendisinden beklenen bu yararları sağlayabilmesi için çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Çünkü çocuklar birçok yönden birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, çocuklar 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, 1998).

Özel gereksinimli bireylerin dünyadaki eğitim tarihine bakacak olursak çok da sistematik olmayan uygulamalar göze çarpmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimine ilişkin sistemli çabaların ilk olarak 1760 yılında Fransa'da işitme engelli öğrenciler için bir okul açılması ile başladığını ve daha sonra 1817'de yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yine işitme engelliler için bir okul açılarak devam ettiği görülür. 1960'lardan sonra özel eğitime gerek duyanları normal akranlarıyla bir araya getirerek eğitime görüşü ağırlık kazanmıştır. İlk kaynaştırma çalışmaları, bilinçli bir uyum anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir. Avrupa'da 1700'lü yıllarda ortaya çıkan yaygın eğitim çalışmaları, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1800'lü yıllarda başlamıştır. (Wood, 1998)

1970’li yıllardan sonra yatılı özel eğitim kurumlarından vazgeçme anlayışı hâkim olmuştur. Bugünkü kaynaştırma anlayışıyla birlikte engelli bireyler için, sosyal yaşam ve öğrenme çevresini mümkün olduğunca bireylerin normal hayat koşullarına ulaşılabilecekleri bir çevre haline getirme, eğitimin önemli bir hedefi olmuştur. Bu görüşle birlikte özel eğitim gereksinimi olan bireylere yatılı özel eğitim kurumlarında eğitim verme anlayışından ise mümkün olduğunca uzaklaşmıştır. 1970 yılından sonra açılan davalar, yapılan eleştiriler sonucunda kaynaştırma uygulamaları pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır. İtalya’da 1971 yılında, Norveç’te 1976 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Fransa’da ve Amerika’da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Fiscuss ve Mandel, 1997).

Türkiye’de özel eğitim tarihine baktığımızda ilk defa Enderun Mektebinde üstün yetenekli bireylerin eğitimine yer verildiğini görüyoruz.

II. Murat döneminde, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukları iyi ve güvenilir birer asker yapma amacıyla kurulan Enderun Mektebi bir nevi özel eğitim kurumudur. 1909 yılına dek varlığını sürdüren Enderun Mektebi Türk ve dünya eğitim tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. ( Akkutay, 1984)

Cumhuriyet döneminde ise 1948 yılında İdil Biret-Suna Kan yasası kabul edilerek ve üstün yetenekli öğrenciler yasalarla güvence altına alınmışlardır.

Türkiye’de kaynaştırma 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu ile yasal olarak benimsenmiştir. 1985 yılında yayınlanan özel eğitim okulları yönetmeliğinin 71. maddesinde “resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi” hükmü getirilmiştir. 30.05.1997 tarihli 573 sayılı Kanun hükmünde kararnamenin 12. maddesinde kaynaştırma uygulamasına yer verilmiştir; “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” kararı yer almaktadır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005)

Ülkemizde 1985’li yıllarda başladığı kabul edilen kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak, Devlet Planlama Teşkilatının 2001-2005 yılları arasını kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında, özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okullarının, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mekan, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulması hedeflenmektedir (Akt:Diken, 1998).

Özel gereksinimi olan çocukların erken teşhis ve tanısı günümüzde önemini kanıtlamış bir gerekliliktir. Çocuğun sorunu ne denli erken belirlenirse gereksinimine uygun türde bir eğitim programına o kadar erken yaşta yerleştirilebilir. Özellikle, bireyin yaşamında büyük önem taşıyan erken çocukluk yıllarında eğitime başlama daha sonraki eğitim kademeleri için bir temel oluşturacaktır. Çocuğun daha geç dönemde örneğin ilkokula başladığında, bir engele sahip olduğunun fark edilmesi gelişimi açısından çok önemli olan erken çocukluk yıllarının iyi değerlendirilmemesi anlamına gelmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okul öncesi dönemde bir okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden yetersizliği olan çocuk; akranları arasında, öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı bulabilecek uygun sosyal davranışları geliştirmek için öğretmen ve akranlarını model alarak toplumda bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirebilecektir. Özel gereksinimli çocuk, kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okul öncesi eğitimi kurumunda potansiyelini azami olarak kullanabilecek, onu mücadeleye sevk eden modellerle bir arada olarak özel eğitim okulundan 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 (Wolery ve Wilbers, 1995).

Okulöncesi eğitimde, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında; okul yönetimine, denetleyene, aileye ve öğretmene çok önemli görevler düşmekle birlikte, en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenler sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalıdırlar. 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 (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Ülkemizde önemi her geçen gün artan kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan çocukların hayata uyum çabalarında önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, yetersizliği olan çocukların normal çocuklarla bir arada eğitim görmelerinin, onların tüm gelişimlerini destekleyici ortam oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Şüphesiz kaynaştırma eğitiminin başarısında en önemli faktör öğretmen tutumlarıdır. Öğretmen tutumlarına etki eden değişkenlerin belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin başarısında önemlidir. Ancak ülkemizde öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları tutumları inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma okul öncesi eğitimi döneminde zihinsel yetersizliği olan çocuklara kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmen tutumları ne düzeydedir?

## **1.3. ALT PROBLEMLER**

1. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumları ne düzeydedir?

2. Anaokulu kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Hizmet yılı, Özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu, Kaynaştırma eğitim nereden aldığı ve Görev yaptığı okulun yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

3. Anaokulu kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul ve sınıfa ait (Sınıf mevcudu, Okulda rehber öğretmen olma durumu, BEP hazırlama kurulu, BEP planı, Kaynak oda, Sınıf içi yardım ve Özel eğitim danışmanlığı) değişkenlere göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?



#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma Gaziantep ili Şahinbey İlçesinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarını saptamak amacıyla yapılmıştır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Okul öncesi eğitim her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönem çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından özel bir dönem olduğu görüşü kabul görmekte ve eğitim faaliyetleri bu doğrultuda yapılandırılmaktadır. Gelişimsel özellikleri açısından normal çocuklarla aynı özellikleri gösteren fakat gelişimleri beklenenden daha yavaş olan ve bir veya daha fazla alanda gerilik gösteren özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi dönem en az normal çocuklar için olduğu kadar önemlidir (Özbaba, 2000). Özel gereksinimli çocukların özellikle, normal çocuklarla birlikte eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma eğitiminin sağlanması yoluyla, bu dönemde beklenebilecek en üst düzeyde faydayı elde etmek mümkün olabilmektedir (Özbaba, 2000).

Kaynaştırma uygulamaları ve araştırmaları dünyada ciddi bir öneme sahip olmakla birlikte, ülkemizde de son yıllarda hızla yaygınlaşmıştır. Ülkemizde de kaynaştırma uygulamalarının okullarda başarı ile uygulanabilmesinin önemini gerek öğretmenler, gerek okul yönetimi, gerek veliler gerekse ilgili kurumlar fark etmişlerdir. Yasalarla da desteklenmesine rağmen, uygulamalardaki eksiklikler ve aksaklıklar nedeni ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarında tam bir başarı sağlanamamaktadır.

Kaynaştırmanın başarısında önemli role sahip olan sınıf öğretmenleri; her türlü sınıf koşullarında, engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal atmosferi hem de davranışları açısından güçlü bir arabulucu özelliği taşımaktadır (Dönmez, Avcı, Aslan, 1997).

Araştırma ile özel eğitim gerektiren çocukların ilk entegre olabilecekleri kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini inceleyerek bu uygulamanın başarısını arttırmak ve eğitim bilimine katkı yapmak hedeflenmiştir.

## 1.6. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği”ni içten ve doğru cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin amaca hizmet edecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

## 1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler Çankaya(2010) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği”nin ölçme gücü ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

## 1.8. TANIMLAR

**Okul Öncesi Eğitim:** Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan bu yaş çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikler doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir.

**Kaynaştırma Eğitimi:** Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri 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 (R.G. 26184 / Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

**Özel Eğitim:** Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (573/KHK, 1997). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını

karşlamak 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 eğitimidir. (R.G. 26184/Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

**Özel eğitime ihtiyacı olan birey:** Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir. (R.G. 26184 / Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

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

Yaşam boyu sürecek öğrenmenin temeli ilk altı yılda atılır. Çocuk okul öncesi yıllarda daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve becerileri geliştirir (Gürkan, 2000).

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir. Erken yaşlarda zenginleştirilmiş çevrelerin, bilinçli fiziksel ve kişisel gelişime yaptığı eğitsel katkı tüm dünyada okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasında ve dolayısıyla yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Tuğrul, 2006).

#### 2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Tanımı

Anaokulu kurum olarak ailenin dışına atılan ilk adım olarak düşünülmemelidir. İlk üç yıl içinde çocuk, model olarak gördüğü anne ve babasından alabileceğini alır ve kendisine tanınan fırsatlar ölçüsünde belirli bir sosyal olgunluğa erişir. Ancak bu gelişim sınırlıdır.

Anne-babaların çocuklarına gösterdiği ilgi, çocuğun temel gereksinimlerini tümüyle karşılamayabilir. Gelişmenin çok hızlı olduğu bu dönemde, okul öncesi kurumlar; yaşlarına ve düzeylerine uygun bazı yaşantılar ve deneyimler kazandırmak yoluyla çocukların gelişmesine yardımcı olabilmektedirler. Öyleyse okul öncesi

kurumları, anne babaların çocuğa verdiklerini geliştirebileceği gibi, onların yetersizliklerinin hatalı davranışlarının etkilerini de ortadan kaldırabilir, hiç değilse azaltabilir. Uygun koşullar altında bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime yardımcı olan okulöncesi eğitim kurumlarının bir amacı da çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmektir. Ayrıca çocukları İlkokula uyumuna yardımcı olmaktadır (Başal,2005).

### **2.3. Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı**

Okulöncesi eğitimin kapsamını, üç özellik dikkate alınarak belirlenebilir.

Hedef kitle dikkate alındığında 0-6 yaş grubundaki çocuklar ve aileleri kapsamı oluşturmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar genellikle 0-3 yaş grubu, 4-5 yaş grubu ve 6 yaş grubu olarak kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Türkiye’de okulöncesi eğitimde hizmet sunan kurum ve kuruluşlar dikkate alındığında; Milli Eğitim Bakanlığı, Başbakanlık sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, Kamu İktisadi Teşekküller, özel ve tüzel kişilerle, üniversiteler kapsamı oluşturmaktadır. Gelişim alanları dikkate alındığında ise bu yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmeleri kapsamı oluşturmaktadır (Gürkan, 2000).

Türkiye’de 0-6 yaş grubuna giren çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini yürüten okul öncesi eğitim kurumları; Çocuk yuvaları, anaokulları ve anasınıfları diyebileceğimiz üç ayrı kısma ayrılır. Çocuk yuvaları 0-6 yaş, anaokulları 3-6 yaş, anasınıfları 5-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik kurumlardır. Hizmet sunumlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç genel müdürlük tarafından okul öncesi eğitimi yürütülmektedir. Bağımsız anaokulları (3-6 yaş) ve Ana sınıfları (5-6 yaş) Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne; Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları (3-6 yaş) ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne; Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0-4 yaş Anne-Çocuk Eğitim Programı Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Gürkan,2000).

#### 2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocukların geleceğini belirleyecek olan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması, yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2002).

Bir ülkede politika, ekonomi ve toplum açısından gelişmeler bekleniyorsa önce eğitimi ele almak gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi ise eğitimin en önemli yılları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun ileriki yaşamında büyük önem taşımaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak en iyi şekilde planlanmış, sistemli bir okul öncesi eğitimle olur (Poyraz ve Dere, 2003).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat son derece önemlidir. Ama bunları yanında önemli olan bir başka nokta da insanın gelişimi tüm yönleri ile destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte nasıl biri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öyleyse bu dönemde çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerideki gelişmesi açısından etkisinin büyük olacağı söylenebilir (Oktay, 2002).

Çocuğun kendini tanıması, kendi yeterliliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Bu dönem aynı zamanda diğer insanlar ve toplumsal kurallarla ilk tanışmanın gerçekleştiği sosyalleşme dönemidir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır alışkanlık inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay, Zembat, 2007).

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşlardaki öğrenmelerinin temelini oluşturması, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesi, aynı zamanda, tutum alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması, ailenin çocuğun eğitiminde rol alması ve

eğitimin sürekliliğini sağlaması açısından çocuğun ileriki hayatını etkileyen oldukça önemli bir süreçtir (Zembat ve Unutkan, 2001).

Okulöncesi eğitim özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok ülkede değişik okulöncesi eğitim modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz ve diğer ülkeler dikkate alındığında, okulöncesi eğitim her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000).

Kaliteli bir okul öncesi eğitimi, çocukların öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, yeteneklerini destekleme, okula devam, ilk öğretime başarılı bir geçiş ve okul başarısı sağlama işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma katkı sağlama olasılıklarını arttırmakta işsizlik ve yoksulluk gibi sonuçları engellemektedir (Tuğrul, 2006).

Birçok araştırma bu kurumlardan yetişen çocukların zihin, beden, sosyal duygusal vb. gelişim alanlarında diğerlerine göre daha ileri oldukları ve daha sonraki eğitim basamaklarında bu çocukların temelden gelen bu kuvvet nedeniyle okula, çevreye uyumları, erken yıllarda kişiliklerin oluşturulmasındaki bu olumlu eğitimden kaynaklanmaktadır (Tekiner,1996).

Yapılan araştırmalar, okulöncesi kurumlarda eğitim görerek ilkokula başlayan çocukların bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2002).

## **2.5. Okul Öncesi Eğitimi Gerekli Kılan, Nedenler**

İçinde bulunduğumuz yüzyılda gerek endüstri gerek sanayi ve ekonomi alanındaki birçok gelişme beraberinde okulöncesi eğitimi de bir o kadar önemli ve gerekli kılmıştır.

### **Nüfus Hareketleri**

Sanayileşme, kentleşme ve artan şehir nüfusu ailelerin geleneksel yaşam biçimlerini değiştirmektedir. Aileler çocuklarını yetiştirebilmek için yardıma gereksinim duymaktadırlar. Hızlı nüfus artışı eğitimden yararlanacak genç nüfusunda artmasına neden olmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak okulöncesi eğitime olan gereksinimde her geçen gün hızla artmaktadır (Yavuzer, 2002).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında daha çok kırsal alanda yaşayan ve çoğunlukla tarımla uğraşan nüfus yapısı, bu gün büyük ölçüde değişmiştir. Kente göçle birlikte köy nüfusu azalıp, kentte yaşayanların sayısı artmış, bu da kadınların toplum ve iş yaşamında daha fazla yer almasına neden olmuştur (Oktay, 2002).

### **Aile Yapısı**

Okulöncesi dönemde edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıkların temeli öncelikle ailede atılmaktadır. Bu nedenle çocuğun aile çevresindeki koşulları ve uyarıcı zenginliği büyük bir öneme sahiptir. Ancak çocuğun aile çevresindeki koşulları nedenli iyi ve elverişli olursa olsun, yaşlıları ile birlikte, uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde eğitim alması ve ilköğretime hazırlanması daha olumlu sonuç vermektedir. Bu nedenle çocukların bu çağda iyi bir eğitim sürecinden geçirilmeleri büyük önem taşımaktadır ( Kaya, 2002).

Diğer taraftan kimi aileler de ekonomik yetersizlikler nedeniyle etkili çevre koşullarını sağlayamamaktadır. Bu tür olumsuzlukları da ortadan kaldırmada en iyi yol okulöncesi eğitim kurumları olmaktadır. Ayrıca aileler çocuklarının çağın gelişen teknolojilerinden imkânları dâhilinde yararlanmalarını istemektedirler (Gürkan, 2000).

### **Çalışan Anne Sayısındaki Artış**

Kadının çalışma hayatında daha çok bulunmak zorunda oluşu beraberinde çocuğa kimin bakacağı ile ilgili bir sorunu doğurmaktadır. Bu sorun çocuğa bir aile büyüğünün, kardeşlerin, komşuların ya da eğitimsiz bakıcıların bakması şeklinde çözülmeye çalışılıyor. Güven duygusu, kişilik gelişimi açısından en temel kazanımlardan biridir. 0-2 yaş döneminde temeli atılan güven duygusu, çocuğun temel gereksinimlerinin giderilmesindeki titizliğe bağlı olarak yerleşir (Aydın, 2003). Arzu edilen temel güven duygusunun yerleştiği bu 0-3 yaş dönemde annenin çalışmaması, bundan sonraki dönemde nitelikli bir okulöncesi eğitimden yararlanılmasıdır.

### **Temel Eğitime Hazırlık**

Okulöncesi eğitimin önemli işlevlerinden birisi de çocukları ilköğretime hazırlıyor olmasıdır. Çocuğun ilköğretime başladığında başarılı olmasını sağlayan; okulöncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgiler değil, bu kurumlarda elde edeceği



toplumsal yaşantılar ve tutumlardır. Böylece çocuk yeni eğitim yaşantısına çok daha kolay uyum sağlayacak ve başarı gösterecektir.

Okulöncesi eğitim ile aşağıdaki gelişmeler sağlanarak çocuğun ilkokul yaşantısına en iyi düzeyde hazırlanmış olması hedeflenmektedir;

- Duyularını uyarmak, algılarını geliştirmek.
- Zihinsel uyarıcıları arttırmak ve kendisini- çevresini tanımasına fırsat vermek, yetenek ve becerilerini geliştirmek ilgileri doğrultusunda yönlendirmek, öğrenmeye ilgisini arttırmak.
- Sevgi, ilgi, güven ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılamak, duygularını ifade etmesini sağlamak.
- Grup içinde yaşamasını ve topluma katılmasını sağlamak.
- Kendi güçlerini ve yetersizliklerini yani kendisini tanımasını sağlamak.
- Temel alışkanlıkları kazanmasını sağlamak, kendi bedenini tanımasını ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlamak (Razon, 1986).

## 2.6. Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilköğretime hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (M.E.B, 2006).

Ünlü eğitimci Mialaret okulöncesi eğitimin evrensel amaçlarını şöyle ifade etmiştir.

### 1. Toplumsal amaçlar

a-Çalışan kadınların çocuklarına bakmak

b- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak

c- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içerisinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak.

**2. Eğitici amaçlar:** Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını arttırmak (renge, sese, estetiğe)

**3. Gelişimsel amaçlar:** Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Oktay, 2002).

## 2.7. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okulöncesi Dönemde çocuğun karşılanması gereken birçok gereksinimi vardır. Bu dönemde gereksinimleri doğru bir şekilde karşılanamayan çocukların daha sonraki dönemlere sağlıklı bireyler olarak ulaşmaları çok güçtür. Okulöncesi dönem çocuğunun gereksinimleri; sevgi ve ilgi, sağlıklı bakım ve beslenme, güven, hareket ve oyun, bağımsızlık ve yetişkin desteği olarak sınırlanabilir. Sevginin çocuğa doğru ve yeterli miktarda verilmesi gerekir. Her çocuk yaşamını sürdürebilmek için düzenli bakım ve sağlıklı beslenmeye gereksinim duyar. Çocuğun diğer önemli bir gereksinimi de güvendir. Sağlıklı bir çocuğun hareketsiz olması düşünülemez. Hareketin en iyi gerçekleştirildiği alan ise oyundur. Oyun çocuğun tüm gelişim yönlerini destekleyip öğrenme fırsatları yarattığı için çok önemlidir. Çocuğun okulöncesi dönemdeki diğer önemli gereksinimi de kendi kendisini tanıma, bağımsız olma ve yetişkin desteğidir. Okulöncesi eğitim ilkeleri çocuklarının bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik oluşturulmuştur (Oktay,2002).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda verilmektedir.

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.

2. Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.

3. Okul öncesi 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 Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, 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 ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (M.E.B, 2006).

## 2.8. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Gelişme; İnsanın beden yapısı, duygusal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek duruma gelmesidir. Gelişme; büyüme, olgunlaşma, hazır olma ve öğrenmenin etkisi altında oluşur. Gelişim büyüme gibi baştan ayağa içten dışa doğrudur. Gelişim aşamaları basitten karmaşığa doğru bir evrim gösterir. Kalıtım ve çevrenin etkileşimi ile oluşur ve her yaşta hızı farklıdır. Gelişim sürekli ve tüm gelişim alanları bir biri ile etkileşim içerisinde. Büyüme canlının bedensel yönü ile ilgilidir ve gelişim gibi sürekli değildir ancak büyüme ve gelişme genellikle paralel gider. Tüm yaşamı boyunca insan sayısız iç ve dış etkilere maruz kalır. İç etkiler olarak genetik, dış etkiler olarak çevresel faktörler, insanın belirli bir durumda faaliyette bulunmasında rol oynarlar. Genetik etmenlerin, kesinlikle boy, vücut şekli ve doku renklerini tayin ettiği bilinir. Ayrıca kişilik yapısı zihinsel yetenekler ve duygusal bozukluklara eğilimde de genetik etmenlerin rolü vardır. Ancak genetik etkinin sınırlarının ne olduğu kesin değildir ve farklı çevresel durumlarda değişme olasılığı vardır (Poyraz ve Dere, 2003).

Çocuğun ilk altı yılı, gelişimin temel taşlarının oluşması ve temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı yıllar olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Gelişimin en hızlı olduğu dönem olması itibariyle de okulöncesi dönem dikkat çekmektedir. Ayrıca okulöncesi yıllar diğer yaşam dönemlerine kıyasla, gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir (Aral ve Diğerleri, 2000).

0-6 yaş arası, çocuk gelişiminin hızla yönlendiği kritik yıllardır. Bu erken gelişim yıllarında temeli atılan beden gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir. Çocuk gelişiminin kendine özgü dinamikleri olduğu, her gelişim evresinin büyük oranda daha önceki evreler tarafından belirlendiği bir gerçektir. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2002).

Geleceğimizin güvencesi olan çocuklarımız için etkili öğrenme yaşantılarını oluşturabilmemiz için onların gelişim özelliklerini iyi bilmemiz ve yakından takip

etmemiz gerekir. Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu okulöncesi yıllarda çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan eğitim programları ve ortamlarının onların eğitim yaşantılarına en ileri düzeyde katkı sağlayacağı bilinmelidir.

Gelişim bedensel, bilişsel, dil, duygusal sosyal olmak üzere farklı alanlarda incelenmektedir.

### **2.8.1. Fiziksel ve Motor Gelişim**

Motor gelişim fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareket etmesidir. Motor gelişim genellikle büyük ve küçük motor gelişim şeklinde ele alınmaktadır. Büyük motor gelişim, baş, gövde, kol ve bacak hareketleri; küçük motor gelişim ise el manipülasyonu, parmakların gelişimi ve elin yakalama kavrama becerisindeki gelişim olarak ele alınır. Motor gelişim reflekslerden istemli ve amaçlı hareketlere doğru bir gelişim süreci izler. (Aydın, 2003)

Bebekler bedenlerinin çeşitli bölümlerini hareket ettirmeyi sağlayan genel bir yetenekle ve refleks olarak adlandırılan davranışsal tepkilerle dünyaya gelirler. Refleksler ve sonraki istemli davranışlar arasında doğrudan bir bağlantı olduğu kesin olarak söylenememekle birlikte dolaylı bir bağ olduğu söylenebilir. Doğum öncesi dönemden 1 yaşına kadar gözlenebilen refleks hareketler; ilkel refleksler ve duruşa ilişkin refleksler olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır.

Emme, arama, yakalama, sarılma refleksleri ilkel (birincil) refleks hareketleridir. Bu reflekslerin beslenme ve korunma amaçlı işlevleri vardır.

Adımlama, emekleme, çekme, yüzme, boynu ve bedeni çevirme refleksleri de duruşa ilişkin refleksler olup, daha sonraki istemli davranışlara görünüş açısından benzese de tümüyle istem dışı hareketlerdir.

0-2 yaşlar arasında görülen ilkel hareketler, istemli hareketlerin ilk şeklidir. İlkel hareketler olgunlaşmaya bağlıdır ve hareketlerin ortaya çıkışları bir sıra izlemektedir. Ancak kalıtım ve çevresel etmenler bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır.

İlkel hareketler yaşam için gerekli olan istemli hareketlerin temelini oluşturur. Bu tür hareketler; baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü, uzanma,

bırakma, yakalama gibi temel hareketler küçük kas becerilerini, sürünme, emekleme, yürüme gibi temel hareketler ise büyük kas becerilerini kapsar.

Çocukta, iki yaşından sonra temel hareket becerileri kaba bir şekilde ortaya çıkar ve kendi bedenlerinin hareket yeteneklerini anlamak ve bunları denemek için çaba gösterirler. Daha uyumlu ve kontrollü olurlar, mekanik yönden etkili, uyumlu ve kontrollü bir hareket repertuarına sahip olurlar. İlk beş yılda çocuklar hareketlerin büyük kaslarla ilgili kontrolünü kazanırlar.

İki yaşından sonra temel hareketler kaba bir şekilde ortaya çıkar. Yaşamın ilk iki yılında çocuğun kazandığı hareketler, ileride kazanılacak hareketlerin temelini oluşturur. İlk zamanlar çocuk tüm dikkatini hareketlere verir. Daha sonra çocuk beceriyi tam anlamı ile kazandıktan sonra dikkatini hareketinden çevreye yöneltir ve hareketi bir amaç olarak değil, araç olarak kullanmaya başlar.

Beşinci yıldan sonra ise kavrama, fırlatma, yakalama, yazma ve alet kullanma gibi küçük kas hareketlerinin koordinasyonu önem kazanır.

Yaşamın ikinci ve yedinci yıllarında kazanılan bu temel beceriler; koşma, atlama, sıçrama, sekme, atma, yakalama, fırlatma, ayakla topa vurma gibi hareketlerdir.

Temel hareket becerilerinin yaş ile birlikte doğal olarak geliştiği ve çevrenin bunu çok az etkilediği savunulmaktadır. Fakat bu durumun tek etken olmadığı çocuklara verilen fırsatların ve temel eğitimin becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı da vurgulanmaktadır (yayim.meb.gov.tr).

0-2 yaş döneminde çocuk sırayla önce destekli, sonra desteksiz oturur. Sürünür geniş bir alanda hareket eder, destekli yürür, ayağa kalkar, tek başına yürür ancak henüz tam denge oluşmamıştır. Bu dönemde ailenin ve okulun çocuğu tehlikelerden koruması gerekir. Çünkü bu dönem çocuğu etrafını keşfetmek konusunda çok meraklıdır fakat tehlikeleri anlama kabiliyeti henüz yeterince gelişmemiştir. 2-3 yaş döneminde çocuk denge sağlamaya başlamıştır, koşar, tutunarak merdiven çıkar. Bu dönemde çocuk büyük kas etkinlikleriyle daha ilgilidir bu nedenle çocuğa zıplama denge tahtası üzerinde yürüme (yüksek olmayan), dans etme öğretilir. 3-4 yaş döneminde çocuk parmak uçlarında yürümeye başlar, geri geri yürüyebilir, ani duruş ve dönüş becerisi gelişmiştir, ayak değiştirerek merdiven çıkabilir. Bisiklete binebilir. Bu dönemde çocuğa sorumluluklar verilmeli, ellerini yüzünü yıkaması teşvik edilmeli, başarıları ödüllendirilmelidir. 4-5 yaş döneminde

uzun adımlarla yürüyebilir. Hareketlidir. Tırmanmayı, takla atmayı sever. Merdiveni rahatlıkla çıkar inerken yardıma ihtiyaç duyar. Bu dönemde çocuk iki kişilik gruplarla oynar. Zıplama, ip atlama, sutaşıma, atma- tutma hareketleri öğretilir. Basit müzik aletlerinin kullanımı öğretilir. 5-6 yaş döneminde hareketler düzgün ve eşgüdümlüdür. Denge etkinlikleri ve müzikteki ritimle çok ilgilidir. Bu dönemde bilişsel ve sosyal faaliyetlere ilgi çoğalır (Poyraz ve Dere, 2003).

### **Fiziksel gelişimi el becerileri yönünden incelersek:**

#### **Çocuk**

20. haftada uzandığı nesneye dokunmaya başlar. 1 yaşından sonraki ilgisi nesneye erişmek değil, onu tuttuktan sonraki uğraşısıdır. 2 yaşında çatal ve kaşığı avuç içi ile kavrayarak tutar. Boya kalemleri ile dik ve yuvarlak çizgiler çizebilir. Kitap sayfalarını kabaca çevirebilir. 3 yaşında kendisine atılan bir topu kolları açık olarak tutmaya çabalar, blokları dizme ve bloklarla oynamada beceri kazanır. Büyük boy tahta ve plastik boncukları, kalın bir ipe geçirebilir. 4 yaşında kare ve yuvarlağı taklit edebilir. Giyinip soyunma becerisi gelişmiştir, güçlüklerde olsa ayakkabısının bağını bağlayabilir. 5 yaşında baş, gövde, kol ve bacak hareketleri uyum içindedir. Blokları sıralamada ve ayakkabı bağlamada ustalaşmıştır (Poyraz ve Dere, 2003).

Okulöncesi dönemde hareketlerdeki gelişme, çocuğun çevreyi tanıması, sosyal ilişkilerinin gelişmesi, isteklerini gerçekleştirmesi, yoğun öğrenme heyecanı duyması açısından da önemli sonuçlar doğurur. Ayrıca hareket kapasitesinin artması diğer gelişim alanlarındaki performansını da olumlu yönde etkiler. Hareket gelişimi biyolojik temellidir, bu nedenle çevresel faktörlerden çok fazla etkilenmez. Hareket gelişimi ile çocuğun çevre ile etkileşimi kolaylaşır (Aydın, 2003).

### **2.8.2. Bilişsel Gelişim**

Biliş, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin bütünüdür. Bebek, dünyayı mevcut duyusal ve motor deneyimlerle eylemde bulunarak öğrenir. Önceleri refleks yoluyla tepkide bulunurken giderek çevredeki ses ve nesnelere olan tepkileri sistematik hale gelir. Bu dönemin başlangıcında bebek kendini diğer objelerden ayırt edemez ve davranışları refleks örüntülerle kısıtlanmıştır. Ancak gelişim süreci içinde duyu-hareket düzeyinde

davranış biçimleri görülmeye başlar. Bunlar basit şartlı eylemlerle ya da alışkanlıklarla zekaya dayalı davranış arasındaki geçişi oluştururlar (Yavuzer, 2002).

Bilişsel süreçler, çocuğun nesnel sosyal çevresi hakkında bilgi edinmesini sağlar. Bilişsel gelişimde bireysel farklılıklar vardır ancak cinsiyet farkı yoktur ve Sosyo-ekonomik durum bilişsel gelişime etki eder (Poyraz ve Dere, 2003).

Bruner; Bilişsel gelişimin fonksiyonlarını, işlevlerini incelemiş ve bilişsel gelişimin duyu organlarından giderek bağımsız hale geldiğini belirtmiştir. Tepkilerimizin uyarıcılarımızdan bağımsız hale geldiğini vurgulamıştır. İllaki duyu verilerine ihtiyaç yok. Sembollerin ve dilin önemini vurgulamıştır. Bruner'a göre dil bilişsel gelişimin anahtarıdır. Dile çok önem vermiştir.

Vygotsky; Öğrenmenin sosyo-kültürel yönünü vurgulamıştır. Bilişsel gelişim, çocuğun çevresindeki bilgilerin içselleştirilmesi sonucu oluştuğunu belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle çocuklar çevredeki kişilerden öğrenirler. Bilişsel gelişimde, sosyal çevre, yetişkin ilişkileri, dil ve somut yaşantıların önemini vurgulamıştır. Bilişsel gelişimde dış etkenlerin önemi üzerinde durmuştur. Sosyal ve kültürel çevrenin bilişsel gelişimde önemini vurgulamış. Kültürel çevreye çok önem vermiş. Bilişsel gelişimde yetişkinin öneminden bahsetmiştir. Özellikle ilk yaşantılarda başkaları tarafından düzenlenen yaşantılardan giderek kendi kendine davranma meydana gelir. Yani bilgiler içselleştirilir. Öğretmenler olgunlaşmaya çok fazla müdahale edemezler. Öğrenme sosyo-kültürel bir süreçtir. Bilişsel gelişimde dilin kullanımı önemlidir. Bilişsel gelişimde çocuk-yetişkin ilişkileri önemlidir. Öğrenmede somut yaşantıların niteliği önemlidir (<http://kpssci.wordpress.com/2013>).

Piagete göre yaşam" bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bu evreler:

Duyusal motor evre(0-2yaş)

İşlem öncesi evre (2-7 yaş)

Somut işlemsel evre (7-12 yaş)

Soyut işlemsel evre (12 yaş ve sonrası) (Aydın,2008).

Piaget ve arkadaşları değişik yaş gruplarından oluşan çocukların düşünme süreçleri üzerindeki çok sayıda gözlem ve deneylerinden sonra çocukların kavramsal yeteneklerinde görülen değişikliklerin sırasını saptamışlardır. Motor yeteneklerde olduğu gibi gelişimin düzenli bir sıra izlemesi burada da önemini sürdürmektedir. Değişik yaş gruplarındaki çocukların, olgunlaşma hızına ve özel yaşantılarına dayalı olarak zihinsel yeteneklerinde değişme ve yenilik görülür. Ayrıca gelişmelerinin her



döneminde o dönemdeki yeteneklerinin sağladığı ölçüde bir dünya görüşüne sahip olabilirler (Morgan, 1981).

Piaget'e göre yaşam sürekli olarak, giderek karmaşıklaşan formların yaratılması ve bu formların giderek çevre ile dengelenmesidir. İnsanlar çevre ile etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir. Çevre ile etkileşim, onu kavramak, kontrol etmek önemlidir. Çünkü çevreye uyum sağlamaya çalışırız. Bunu yaparken hangi uyarıların kullanılacağını ve yaptığımızın sonuçlarının neler olabileceğini öğreniriz (Açıkgöz, 2004).

Çocuk ilkel koordinasyonlardan, soyut muhakeme, kuramsal durumları akılcı yolla düşünebilmek, zihinsel hareket ve kuralları düzenleyebilmek anlamına gelen işlemlere, yani daha karmaşık ve yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içindedir (Yavuzer,2002).

Yeni doğmuş bebek dünyayı keşfetmek için duyularını kullanır. İlk üç ay içinde hareket eden nesnelere takip etmeye başlar, çeşitli şiddetlerdeki sesleri ayırt edebilir, başparmağını emer, ağız tepkileri el tepkileriyle kaynaşmıştır.(Yavuzer, 2002)

Altıncı ay da konuşulduğunda sesler çıkararak karşılık vermeye çalışır. Konuşmanın iki yönlü bir iletişim olduğunun farkına varır. Her iki elini de aynı zamanda uyumlu bir şekilde kullanır. Bir yaş döneminde; temel gereksinimlerini yerine getirmeye ve basit emirleri anlamaya başlar. Başkalarını taklit eder, daha meraklı, çevresindeki dünyayla daha ilgili bir hale gelir ve çevresindeki şeylerin nasıl çalıştığını araştırmaya başlar. İki yaşında; Dilin ve konuşmanın günlük yaşamdaki önemini farkındadır. Oyunu keşfeder. Üç yaşında; Farklı nitelikteki nesnelere karşılaştırabilir. Hangisinin büyük hangisinin küçük olduğunu söyleyebilir. Nesnelere arasındaki benzerlikleri görür, aynı renkteki nesnelere eşleştirir. Dört yaşında; çizim becerileri gelişmiştir. Bellek ve dili birlikte kullanır. Geçmişte olan bir olay için belleğini daha iyi kullanır. Problem çözme becerileri gelişmeye başlar. Sosyal sorumluluklarının farkındadır. Saymayı öğrenmeye başlar, nesnelere sayılar arasında bir bağlantı kurabilir. Beş yaşında hafızasını iyi düzeyde kullanmaya başlar. Kendinden küçük çocuklardan daha olgun olduğunun farkındadır (Sorkun, 2005).

### 2.8.3. Dil Gelişimi

Dil sözcüklerin ve sözcüklerin yazılı sembollerinin çok çeşitli ve düzenli şekilde birleşerek sonsuz sayıda mesaj ortaya çıkardığı bir iletişim sistemidir. Dil gelişmekte olan çocuk için pek çok amaca hizmet eder. Başkalarıyla etkileşim kurmasına, bilgi iletmesine, duygularını isteklerini ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olur. Çocuklar dili başkalarının davranışlarını etkilemek, diğer insanlarla konuşarak çevrelerini keşfetmek ve anlamak için kullanırlar( Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

İnsanlar dili; düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inançlarını ve değer yargılarını anlatmada ve öğretmede, algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve en genel anlamda da kültür birikimlerinin aktarılmasında kullanır(Atay, 2005).

Çocuklar yaşamlarının ilk günlerinden itibaren çevrelerindeki sesleri algılamaya, sesler çıkarmaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kavramaya başlamaktadırlar. Çocukları dili modelleri dinleyerek, taklit ederek, geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedirler. Modeller kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanımlarında ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarında, destekleyici etkenlerdir (Güven ve Bal, 2000).

Dil çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendisini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır (Yavuzer, 1993).

Çocuklarda dilin kazanılması iki dönemde gerçekleşir;

1-Konuşma öncesi dönem; Yeni doğan dönemi (ağlama), Gıgıldama dönemi (2-3 ay), Babıldama dönemi (4-6 ay), Babıldama tekrarları (6-10 ay)

2- Konuşma Dönemi; Ses sözcük dönemi (9-12 ay), Tek sözcük dönemi (12-18 ay), İki sözcüklü ifadeler dönemi (18-24 ay), üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2-3 yaş), gramer kullanmaya uygun konuşma dönemi(3-6 yaş) ( Atay,2005).

Evrensel olarak tüm çocuklar, dil gelişimleri boyunca, aynı sürede gerçekleşen ve aynı sırayı izleyen aşamalardan geçerler. Çok küçük bebekler, insan

konuşmasındaki sesçil özelliklerini algılayabilir, ünsüzlerin farklı bir grup olduğunu algılayabilir, ünlüleri birbirinden ayırt edebilirler (Marean, Werner, Kuhl,1992).

Ağlama yeni doğanın ilk tek iletişim yoludur. Ebeveyn bebeğin ağlama seslerini ayırt edebilir. 6 hafta-3 ay arasında bebekler mutluyken gülmeye ve ses çıkarmaya başlarlar. Bebekler pek çok sözcüğü söylemeden önce anlarlar. İlk anladıkları sözcükler kendi adları ya da hayır kelimesidir (Bayhan ve Artan,2004).

Bebekler, yaklaşık 10 aylıkken kullandığı bağlama göre farklı anlamlar taşıyan tek tek sözcükler kullanmaya başlarlar. Bir yaşlarındayken çocukların çoğu bir ile üç arasında sözcük kullanarak anlaşılabilir bir biçimde konuşabilirler. Anne ya da baba ilk söylenen sözcükler arasındadır. Çocuk 18 aylık olduğunda ise dağarcığında 3-90 arasında sözcük vardır. Bu sözcükler genellikle nesnelere, hayvanlara, giysilere, vücut parçalarına, önemli kişilere ait adlardır(Akt; İnanç,2004).

3 yaşından itibaren çocuklar 3-4 sözcükten oluşan cümleler kurabilir ve yaklaşık olarak 600 - 700 kelime öğrenebilirler. 6 yaş çocuğu ise ortalama 3000 kelime hazinesine sahiptir. Dil gelişimi kendini kolay ifade edebileceği ve yetişkinlerle rahatlıkla iletişim kurabileceği seviyeye gelmiştir. Ancak, bilişsel gelişim dönemleri dikkate alındığında soyut kelimeleri henüz kavrayamaz. Bu nedenle çocukla iletişim kurarken anlatımların olabildiğince somut nesne ve olaylarla desteklemesi konuşanı daha iyi anlaması açısından önemlidir. Dil gelişiminde sözcük dağarcığının genişliği oldukça önem taşır. Aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal gelişimi için de önemlidir. Çocuğun sözcük dağarcığının fakirliği, onu yalnız bırakabilir. Çocuk derdini anlatamadığında hayal kırıklığına uğrar. Anlaşılmadığı zamansa kendisini anlamayan kişiye karşı kızgınlık duyar. Özellikle okul öncesi dönemde pek çok çocuk, anadilinin temel yapısını öğrenerek, yetişkininkine benzer söz dizimi yapısını kazanabilmekte ve duygularını, düşüncelerini iyi bir biçimde ifade edebilmektedir. Üç yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada da çocukların başlangıçta daha kolay, sonra kuralcı ve son olarak da işlevsel bir dil yapısı kullandıkları belirtilmiştir. Erken çocukluk döneminin dilin kazanılmasında önemli olduğu ve herhangi bir nedenle dil gelişiminde geri kalınmasının tüm yaşamı etkileyebileceği dilbilimciler tarafından vurgulanmaktadır (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Sosyal etkileşim ve sosyal çevre, çocuğun dil gelişimini besler. Çevresel uyaranları olmayan ve çevresel yoksunluk yaşayan çocuklar, dil gelişim düzeyleri

açısından yaşlılarına göre gerilik gösterebilirler. Bu nedenle başta çocuğun en yakın çevresi olan aile bireyleri ve çocuğun çevresindeki tüm bireylerin bebeklik döneminden itibaren, çocukla kurduğu etkileşim ortamı ve iletişim çok önemlidir (Atay, 2005).

#### **2.8.4. Duygusal Gelişim**

Duygular çocuğun yaşamını sürdürmede, iletişim kurmada ve davranışlarını yönlendirmede önemlidir. Bebekler annelerinin duygusal durumundan ve duygularını dışa vurma biçimlerinden etkilenirler. Ayrıca annelerinin duygusal durumlarını gösteren belirli yansıtma biçimlerini de taklit ederler. Bebeklerin duygusal ifadeleri ve davranışları onların daha sonraki yıllarda sahip olacakları kişilik konusunda da ip ucu sağlamaktadır. Biyolojik yapı, duygusal gelişimin sınırlarını ve genel çerçevesini sağlamakta, çevresel etkiler ise bu gelişimi uyarmakta ve şekillendirmektedir (İnanç ve Ark., 2005).

Beden ve ruh sağlığının temelleri ilk yılda atılmaktadır. Yapılan araştırma ve gözlemler doğumdan sonraki ilk yılda beslenme ve bakımın yanında anne bebek arasındaki duygusal ilişkinin de çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının zamanında ve yeterli şekilde karşılanması bebekte bir güven duygusu geliştirir. İleriki zamanlarda anne babanın sevgisi, koruması ve desteği ile pekişecek olan bu güven duygusuna temel güven duygusu diyoruz (Zembat ve Unutkan, 2001).

Sağlıklı bir duygusal gelişim, çocuğun gelişimine uygun olarak duygularını ifade etmesi, duyguları tanıması, sevdikleriyle duygusal bağ kurabilmesi, başkalarının duygularını anlaması ve saygı göstermesi, yaşadığı olumlu ve olumsuz olaylar sonucu hissettiği duyguları tahmin etmesi ve kabullenmesi, duygularını yönetmesi, empati kurması gibi özellikleri içermektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Piaget'e göre duyu ve biliş gelişimi paralel olur ancak bağımsız gelişir. Duygusal bir tepki ortaya çıkmadan önce duygusal tepkiye yol açan durumun algılanması ve durumun kişide duygusal ve davranışsal olarak bir değişim yaratması gerekir. Çocukluk döneminin ilk yıllarında çocuklar duygularının nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal ipuçlarını anlayabilirler. 4-5 yaşından itibaren pek çok temel duyguyu doğru değerlendirirler. Bu dönem duygusal ifadeleri kullanmaya

başladıkları bir dönemdir ve akranlarını etkileyerek, duygusal ifadelerle onları yönlendirebilirler (Atay, 2005).

Çocuk gelişiminde 12-18 aylar özel bağılıkların en çok arttığı dönemdir. İkinci yıl bağılılıkta azalma olmakta ve bu durum bağımsızlık ve olgunlaşmanın belirtisi olarak kabul edilmektedir. Fiziksel yakınlık ve dokunma bir yaş civarında toplumsal bir boyut kazanmaya başlar. Üç yaşlarında çocuk uzaktan bakarak ve konuşarak ilişki kurmak ister. Çocuk büyüdükçe sözel onay ve pekiştireçlere daha gereksinim duyar. Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ortamlar genişledikçe bağılılık ilişkilerinin sayısı da artmaktadır (İnanç ve Ark,2005).

Çocukların yaşlıları tarafından kabul edilmelerinde katkıda bulunan etkenlerden biri empati kurmaktır. Empati; paylaşma, yardım etme, işbirliği kurma ve bunun gibi davranışlar için önemli bir ön koşul niteliğindedir (Atay,2005).

### **2.8.5. Sosyal Gelişim**

Her çocuk bir toplumda doğar ve o toplum tarafından belirlenmiş kuralları ve sosyal rolleri öğrenmek zorundadır. Çocuklar bu sosyal kategorileri ve kuralları anlamadan toplumun bir üyesi olarak hareket edemezler (Zembar, Unutkan,2001).

Sosyal gelişim; çocukların ailesiyle, arkadaşlarıyla ve çevresindeki diğer bireylerle olan ilişkilerini, sorumluluk alma, liderlik, paylaşma vb. becerilerin kazanımını içeren bir süreçtir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağılılığıdır. Bağılılığın uyum sağlama yönünden değeri çok büyüktür. Ancak bebekler büyüdükçe anneye bu şekilde bağlı kalmaya devam etmezler, çevreyi keşfetmek için ondan koparlar. Anneye bağılılık ve ondan kopma bebeklikteki ilk sosyal davranışlardır. Bu noktadaki temel sosyal sorunda bağılılıkla kopma arasındaki çelişkiyi çözümlenebilmektir (Zembar ve Unutkan, 2001).

0-1 Yaş-Bebeklik Dönemi: Bu dönemde bebeğin temel gereksinimlerinin zamanında ve iyi koşullarda sağlanması ile temel güven duygusu gelişir. Güven duygusu yaşamsal bir kişiliğin ve kimlik duygusunun temel yapısıdır. Temel güvensizlik, davranış ve kişilik problemleri olan ve uyumsuz bireylerde gözlenir.

1-3 Yaş-Küçük Çocukluk Dönemi: Bu dönemde çocuk kendi başına yürümeye, beslenmeye ve konuşmaya başlar. Bağımsızlığa doğru gelişen bu becerilerle çevreyi keşfetmeye çalışan çocuk, her şeyi tanımak için büyük çaba

harcar. Benlik gelişiminin bir parçası olan “benim” sözcüğünü çok sık kullanır. Zıt duyguları bir arada yaşar. Yakın çevresindekilerle çatışmalar yaşar. Bu çatışmalar daha çok tuvalet eğitimi, beslenme, uyku gibi konularda kendini gösterir. Bu dönemde özerklik duygusu gelişir. Ancak bu duygunun sağlıklı gelişimi anne babaların çocuklarına sağladıkları fırsatlar ve rehberlikle ilgilidir.

3-6 Yaş- Oyun Dönemi: Oyun bu dönemde çocuğun en temel uğraşdır ve yine bu dönemde vicdan duygusu gelişmeye başlar. Bu dönemde anne-baba tutumları çok önemlidir. Cesaretlendirilen çocuk girişkenlik duygusu kazanırken, kısıtlanan ve denetlenen çocuk suçluluk duygusu geliştirir (Atay, 2005).

Okul yılları boyunca ebeveyn-çocuk ilişkileri farklılık gösterir. Çocuklar okul yıllarında ebeveynleri ile daha az vakit geçirmek isterler. Çocuğun sosyal gelişimde artık bu birlikteliğin kalitesi önemlidir. Bu dönemde ebeveynler için en zor görev çocuklarına sorumluluk duygusunu kazandırmak ve okul problemleriyle baş edebilmelerini sağlamaktır (Akt Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

### **2.8.6. Özbakım Becerileri**

Doğumu izleyen ilk günlerde çocuk her türlü ihtiyacının karşılanması için yetişkinin yardımına ve ilgisine ihtiyaç duyar. İlk üç ayda çocuğun, daha sonra kazanacağı ilk temel alışkanlıkların düzenini oluşturmak için dikkatle gözlenmesi gerekir. Uyku, beslenme, tuvalet-temizlik konusundaki ritmin keşfedilmesi son derece önemlidir. İlk altı ay çocuğun kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu bir dönemdir. 9 aydan itibaren bardağı iki eliyle tutmayı, kaşığı tutup ağzına götürmeyi başarabilir. Bu başarı ile insan yaşamının en önemli faaliyetlerinden biri olan kendi kendine beslenme davranışının da temelini oluşturur. 12 aydan itibaren doğru yemek alışkanlıklarının temelini atmada olduğu kadar, kendine güvenmede ve teşebbüs yeteneğini geliştirmede destek olmak gerekir. 2 yaş civarında tuvalet, temizlik, yemek ve uyku alışkanlıklarında yeni gelişmeler görülmeye, bağırsak ve böbrek kontrolü kazanılmaya başlanmıştır. Suyla oynamaktan zevk alan çocuk, yıkanmaktan hoşlanır. Uyku ihtiyacı giderek azalır, gündüz iki saat, geceleri ise yaklaşık on iki saat uykuya ihtiyacı vardır (Tamkavas, 2003).

3 yaş çocuğu çevreyi derli toplu tutmaya özen gösterir. Ev işleri, bahçe işi, alışveriş gibi etkinliklerde yetişkine yardımcı olmaktan hoşlanır. Ceketini, kazağını, gömleğini, çoraplarını giyer (Akt. Polat Unutkan, 2003).

4 yaşındaki çocuk kaşık, çatal ve bıçağı rahatlıkla kullanır. Çok yardım almaksızın kendi başına giyinebilir. Saçlarını tarar, ellerini yıkar ve kurular, dişlerini fırçalar. Geceleri 10-12 saat uyur (Oesterreich, 2006). Kalem, fırça ve makası başarılı şekilde tutabilir ve resim yapmaktan hoşlanır (Akt. Tamkavas, 2003).

5 yaş çocuğı kendi kendine giyinmek, saç taramak, diş fırçalamak, yemek yemek konusunda iyice ustalaşmıştır. Ayakkabısını giyebilir, basit tokalar takabilir, biraz zorluklarda olsa düğmelerini iliklebilir (Tamkavas, 2003).

6 yaşındaki çocuk günlük temizliğini ve bakımını kendisi yapabilir. Yıkama işini çok iyi olmasa da yapabilir. Hava şartlarına uygun giyecekler seçer. Şapkasının başlığının bağlarını bağlar. Fermuarlarının alt kısımlarını birbirine geçirir. Geçitlerde durur. Yolu kontrol edip geçer. Kendi meyvesini yıkar, yemek üzere hazırlar. Servis tabağında yiyecek alır. Kendi sandviğini hazırlar. Arabada emniyet kemerini bağlar. Bıçakla yumuşak şeyleri keser (Akt, Polat Unutkan, 2003).

## **2.9. Okul Öncesi Eğitim Programı**

Okul öncesi kurumlarda eğitim faaliyetleri belirli bir program ve plan çerçevesinde yürütölmektedir. Bu doğrultuda planlanan eğitim; çocuklar ve öğretmen açısından etkili olabilecektir. Okulöncesi eğitim programı, 0-72 aylık çocukların kurumlarda okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral ve Ark., 2000).

Okul öncesi eğitim programı, çocukluk dönemi ile ilgili genel durumu ve çocukların öğrenme alanları ile ilgili çerçeveyi çizmektedir. Bu içerik çocuk için çok önemlidir(Zembat ve Unutkan, 2001).

2002-2003 eğitim- öğretim yılında uygulamaya başlanan”36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” temel felsefesi bakımından önceki programlardan farklıdır. Bu programın başarı ile uygulanabilmesi için benimsenen felsefenin anlaşılması önem taşımaktadır (Gürkan, 2005).

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan önceki program; uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, çağdaş, program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim

gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmaları sırasında farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim uygulamaları analiz edilmiş, çeşitli program yaklaşım ve modelleri incelenmiş, bunlardan elde edilen veriler, çocuklarımızın özellikleri, toplumumuzun yapısı ve kültürel değerleri ile 21. yüzyılda eğitilmiş bireylerde olması gereken niteliklerle bütünleştirilmiştir. 36-72 aylık çocuklara yönelik olan bu program “gelişimsel” bir programdır. Yani çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama, yaklaşımı olarak da sarmal bir programdır (M.E.B,OÖE, 2006).

Yeni program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunurluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan önceki program; uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve geliştirilmiştir (M.E.B, 2006).

Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketiciler, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılacaktır (M.E.B, 2006).

Geliştirilen bu program, gelişimsel gereksinimleri karşılarken, gelişim alanlarının birbiri ile olan dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı, çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Bu özelliği ile “Çoklu Zeka Kuramı”nın savunu ve vurgularıyla da tutarlıdır (M.E.B, 2006).



### **2.9.1. Programın Temel Özellikleri**

#### **36-72 Aylık Çocuklara Yöneliktir**

Bu yaş grubunun tümü için tek bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmenin bu programdan kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir. Bu nedenle farklı yörelerde aynı yaş grubu için ele alınan amaçlar ve kazanımlarla bu amaçlara ve kazanımlara yapılan vurgular birbirinden farklı olabilir (M.E.B, 2006).

İhtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir amaç ve / veya kazanım öğretmen tarafından belirlenerek yıllık ve günlük plana eklenebilir. Ancak bu yapılırken gerekçelerin iyi belirlenmesine, eklenen amacın, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Okul Öncesi Eğitimin amaçları, programın temel 12 felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olmasına, diğer amaçlarla çatışmamasına ve çakışmamasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Amaç eklemek bir zorunluluktan kaynaklanmadığı sürece, programdaki amaç ve kazanımların nitelik ve nicelik olarak gereksinimleri karşılamada yeterli olacağı göz önünde bulundurulmalıdır(M.E.B, 2006).

#### **Çocuk Merkezlidir**

Amaçların ve kazanımların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarının belirlenmesinde çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri ve farklılıkları ile yakın çevre ile ilgili özellikler dikkate alınmalıdır. Her öğretmen kendi grubu için plan hazırlarken amaçlar ve kazanımlar listesinden hangi amaçları ve kazanımları seçeceğini, kendi çocuklarının gelişim özelliklerini temel alarak karar vermelidir. Ancak, okul öncesi eğitim programının gelişimsel bir program olduğu noktasından hareketle, çocuğun takvim yaşından çok gelişimsel yaşının önemli olduğu da unutulmamalı ve etkinlikler buna göre hazırlanmalıdır. Çocuk merkezli bir programda öğretmenler; çocuğun gelişiminin sürekli olduğunu, belli yönler izlediğini, belli evrelerden oluştuğunu ve evrelerin birbiriyle ilişkili olduğunu, bu evrelerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediğini, gelişim hızının her yaşta farklı olduğunu ve gelişimde kritik dönemler olduğunu da göz önünde bulundurmalıdır (M.E.B, 2006).

Öğretmenler çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmalarına ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Bunun yanı sıra ilgi ve motivasyonları

birbirinden farklı olan çocukların bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak onlara seçenekler sunulmalıdır. Program çocuk merkezli olduğu için öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocukların bir şeyleri planlamalarına, yapmalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir. Çocuklara hazır ortamlar ya da süreçler sunmak, onları sürekli yönlendirmek bu programın temel anlayışı ile çelişmektedir. Öğretmenlerin, planlarını hazırlarken kullanacakları ifade biçiminden başlayarak tüm öğrenme sürecinde bu çocuk merkezli anlayışı benimsemeleri gerekmektedir (M.E.B, 2006).

### **Amaçlar ve Kazanımlar Esastır**

Programda amaç ve kazanımlar gelişim alanlarına göre gruplandırılmıştır. Dil becerileri ile öz bakım becerileri ayrı gelişim alanları olmamalarına rağmen bu yaş grubu için taşıdıkları kritik önem nedeniyle ayrı gruplar olarak ele alınmıştır. Programdan kazanımların seçilmesi sırasında; özellikle o gruptaki çocukların gelişim özelliklerine uygunluk ve mümkün olduğunca tüm gelişim alanlarına yer verme gibi iki önemli ilkeye dikkat edilmelidir (M.E.B, 2006).

Bir gün için amaç ve kazanımlar belirlenirken gelişim alanları arasındaki dengenin bozulmamasına özen gösterilmelidir. Ancak eğitim-öğretim yılının belli dönemlerinde, belli tercihlerle (Örneğin, ilk aylarda öz bakım becerilerine ve sosyalduygusal gelişime ağırlık verilmiş olabilir) bir süre bu dengenin bozulması doğal karşılanmalı, daha sonra eksik bırakılan amaçlara daha fazla vurgu yapılmalıdır (M.E.B, 2006).

Gelişim alanlarından amaç ve kazanımlar seçilirken, bir amacın tüm kazanımlarının birlikte ele alınması gerekmemektedir. Önce basit ve / veya temel kazanımlar ele alınmalı, daha sonra aynı amacın daha üst ya da karmaşık kazanımları seçilerek etkinlikler düzenlenmelidir. Etkinlikler düzenlenirken çocuğun yapabildiklerinden başlanmalıdır. Amaç ve kazanımların tek bir etkinlikle ya da bir gün içinde kazanılamayacağı dikkate alınarak, tercihen farklı etkinlik ve konularla aynı amaç ve kazanımlara tekrar yer verilmelidir. Bu tekrarlar kazanımların pekiştirilmesi için de önemli ve gereklidir. Bir amaç ve kazanımın her çocuk için aynı sürede kazanılamayacağı gerçeği de her zaman göz önünde tutulmalı ve amaçlar yıl içinde tekrarlanmalıdır. Öğrenme sürecinde belirlenen amaç ve kazanımların

çocuklar tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için öğretmenlerin sürekli olarak çocukları gözlemlmeleri gerekmektedir (M.E.B, 2006).

### **Gelişim Özellikleri Her Yaş Grubu İçin Ayrı Olarak Düzenlenmiştir**

Öğretmenlerin kendi gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, gözlemler sırasında dayanak oluşturması ve çocuk gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay hazırlayabilmeleri için 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri; 36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay şeklinde ayrı başlıklar halinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programda verilen bu özellikleri “Gelişim Kontrol Listesi” olarak da kullanmaları beklenmektedir. Ancak bu özellikler genel özelliklerdir. Bireysel farklılıkların, çevre ve aile özelliklerinin ve daha pek çok faktörün belli yaş grubunda yer alan bir özelliğin düzeyini ve şeklini etkileyebileceği unutulmamalıdır. Programda yer alan bu özellikler asla değişmez ölçütler olarak benimsenmemelidir. Program çocuklar arasındaki farklılıkları avantaja dönüştürmeyi amaçlamakta ve bu şekilde öğrenme ortamının zenginleştirilmesini desteklemektedir (M.E.B, 2006).

### **Konular Amaç Değil Araçtır**

Okul öncesi eğitimde, amaçların ve kazanımların geliştirilmesinde hiçbir zaman konu ya da tema merkezli eğitim söz konusu olmamalıdır. Yıllık ve günlük planlar yapılırken çeşitli konulardan yararlanılabilir. Amaç, ele alınan konunun öğretimi değil, o konu yardımı ile amaç ve kazanımların ortaya çıkarılmasıdır. Bu noktanın daima göz önünde tutulması gerekir. Bir amaç kazandırılırken farklı konulardan yararlanılabilir. Aynı konular farklı amaçlar kazandırılırken farklı yönleriyle tekrar ele alınabilir. Her şey konu olabilir (M.E.B, 2006).

### **Üniteler Yer Almamaktadır**

Bu programda ünitelere yer verilmemiştir. Böylece okul öncesi eğitimin özünde var olan “eğitim” vurgusu öne çıkarılmaya çalışılmıştır. Çünkü okul öncesinde önemli olan, çocuklara bazı temel davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasıdır. Belli ünitelerin ve bu ünitelerdeki konuların öğretilmesi gerekli ve önemli değildir. Programda sosyal-duygusal alanda yer alan bazı amaç ve kazanımlar bu alanın ilköğretim hayat bilgisi dersi ile kurulan ilişkisinden dolayı belli temaları

çağırıyor olabilir. Ancak bu durum uygulamada ünite, tema ve/veya konuların temel alınacağı ya da kullanılacağı anlamına kesinlikle gelmemektedir (M.E.B, 2006).

### **Esnektir**

Esnek olduğu için her grupta uygulanabilir bir programdır. Bu özelliği nedeniyle bireyselleştirmeye uygundur. Özel eğitime gereksinim duyan bazı gruplarda ve/veya kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki gruplarda da yapılacak bazı düzenlemelerle bu program kolayca uygulanabilir (M.E.B, 2006).

### **Öğretmene Özgürlük Tanır**

Bu programda öğretmen belli kalıplar içine sokulmaya çalışılmamıştır. Programdaki evrensel ilkeler doğrultusunda belirlenmiş amaç ve kazanımlara ulaşmak için öğretmen bunları farklı biçimlerde bir araya getirebilir. Farklı etkinliklerle, istediği iç ve dış mekânları kullanarak eğitim durumlarını zenginleştirebilir. Her konu, her çeşit etkinlik, her ortam, kısaca her şey öğretmen tarafından amaç ve kazanımlara ulaşmak amacıyla kullanılabilir. Bu konuda öğretmen özgürdür (M.E.B, 2006).

### **Yaratıcılık Ön Plandadır**

Bu programda yaratıcılık programının temel özelliği olarak benimsenmiştir. O nedenle “yaratıcılık” ya da “yaratıcılığın geliştirilmesi” gibi ayrı bir alan ya da amaç belirlenmemiştir. Ancak öğretmenlerden amaç ve kazanımlar doğrultusunda planlayacakları ve uygulayacakları tüm etkinliklerde hem kendilerinin hem de çocukların yaratıcılıklarını işe koşmaları beklenmektedir. Çünkü yaratıcılık programının başarıya ulaşmasında kritik bir kavramdır. Bu programın etkinlikle uygulanabilmesi öğretmenlerin yaratıcı olması ve çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesiyle mümkündür. Bu noktada öğretmenlerin öncelikle kendi yaratıcılıklarını geliştirmeleri, daha sonra da çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri işe koşmaları gerekmektedir. Unutmamalıdır ki yaratıcı çocukları yaratıcı öğretmenler yetiştirir. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için çeşitli yayınları izlemeleri, değişim ve gelişmelere açık, esnek bir kişilik yapısına sahip olmaları ve farklı fikirleri uygulamaya istekli olmaları gerekmektedir (M.E.B, 2006).

Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden bir bütün olarak geliştiği ve her gelişim alanının önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuğun tek yönlü değil çok yönlü gelişmesi hedeflenmelidir. Özellikle etkinlikler düzenlenirken bu nokta üzerinde özenle durulmalı, çocuğun çok yönlü gelişimi için öğretmen yaratıcılığını işe koşmalıdır (M.E.B, 2006).

### **Öğretmenlerin Planlı Çalışmasını Gerektirir**

Öğretim planlı, programlı ve güdümlü bir çalışmadır. Bu nedenle öğretmen yıllık ve günlük planlar hazırlamalıdır. Öğretmenlerin her gün yapacakları etkinlikler için ayrıca “Etkinlik Planı” hazırlamaları gerekmemektedir. Öğretmen kılavuz kitabında verilen etkinlikler öğretmene yol göstermek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenler kendileri ya da buldukları okul için “etkinlik havuzu” oluşturmak istediklerinde bu örneklerde benimsenen planı kullanabilirler. Öğretmenlerden yalnızca yıllık plan ve günlük planlar hazırlamaları beklenmektedir. Planlarda yer verilen etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tüm gelişim alanlarını geliştirmeye dönük olarak hazırlanması önem taşımaktadır. Yıllık ve günlük planlarda yer verilen kazanımların hangi gelişim alanlarına ait olduğu belirtilmelidir (M.E.B OÖE, 2006).

### **Çocuğun Özgürce Deneyimler Kazanabilmesine Olanak Tanıyan Ortamlar Önemlidir**

Çocuk özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebildiği ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini daha güzel sergileyebilir. Bu nedenle program doğrultusunda öğretmenlerden eğitim ortamlarını iç ve dış mekânlar olarak bir bütün şeklinde ele almaları beklenmektedir. Ayrıca seçilen eğitim ortamlarının çocuğun güven duyup rahat hareket edebileceği, farklı etkinliklere olanak tanıyan, tehlikelerden uzak, onlara gereksinimlerine uygun olanaklar sunan estetik ve hoş ortamlar olmasına da özen gösterilmelidir (M.E.B, 2006).

### **Problem Çözme ve Oyun Temel Etkinliklerdir**

Problem çözme becerisi, çocuklara kazandırılması gereken en temel becerilerden biridir. Kazandırılacak bu beceri onun yaşamı boyunca kullanabileceği kritik bir beceridir. Çeşitli etkinlikler düzenlenirken çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi öne çıkarılmalıdır. Bu amaçla çocuklara seçenekler sunulması, yaratıcı problem çözümlerinin teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Seçilecek problemlerin çocukların günlük yaşantılarından seçilmesine de özen

gösterilmelidir. Oyun, okul öncesi çocuğunun günlük yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Bu gerçekten hareketle, programda her türlü amaç ve kazanımlar ele alınırken oyunun temel etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Bu durum, problem çözme becerisinin kazandırılması süreci için de geçerlidir (M.E.B, 2006).

### **Günlük Yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılması Teşvik Edilmektedir**

Programda amaç ve kazanımlar oluşturulurken günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması, eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır. Aynı şekilde yakın çevre olanaklarının işe koşulması, araç-gereç, materyal vb.nin sağlanmasında hem çeşitlilik, hem de ekonomiklik sağlar. Programda hem yaşam deneyimlerinin hem de yakın çevrenin eğitim amaçlı kullanılması önerilmektedir. Bu noktada öğretmenin yakın çevreyi ve çocuğun yaşam deneyimlerini iyi tanınması ve izlemesi önem taşımaktadır(M.E.B, 2006).

### **Öğrenme Yaşantılarının Çeşitlendirilmesi Önemsemektedir**

Çocuk ne kadar zengin bir uyarıcı çevre içinde bulunursa o kadar çok gelişir. O nedenle öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaşantılarını farklı ortamlar, farklı materyaller ve farklı etkinliklerle zenginleştirmeye önem vermeleri gerekmektedir. Belli bir etkinlik, bazı değişikliklerle çocuklar için zengin ve farklı bir yaşantıya dönüşebilir. Öğretmenler, öğretme-öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesinde Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan etkinlik havuzundan, kaynakça bölümünde verilen kaynaklardan yararlanabilirler. Öğretme-öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesinde, en önemli kaynağın öğretmenin bilgi, beceri ve yaratıcı kişiliği olduğu da unutulmamalıdır (M.E.B, 2006).

### **Aile Katılımı Önemlidir**

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak bu programda aile katılımı öne çıkartılmış ve çeşitlendirilmiştir. Aile katılımı farklı biçimlerde düzenlenebilir. Programda aile katılımının, 1. Veli toplantıları (yarı yılda en az bir kez), 2. Velilerle bireysel görüşmeler (öğretmen ve / veya veli gereksinim duyduca), 3. Ev ziyaretleri (yarıyılda her çocuğun evine en az bir kez) şeklinde

sürdürülmesi beklenmektedir. Öğretmenler istedikleri takdirde aile katılımını çeşitlendirebilirler (M.E.B, 2006).

### **Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme süreci:**

1. Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi
2. Programın değerlendirilmesi,
3. Öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır.

Çocuğun gelişiminin değerlendirilebilmesi için, öğretmenlerin çocukları sürekli gözlemlemesi, günlük notlar tutması ve daha sonra bunları gözlem kayıt formlarına geçirmesi, ailelere her yarıyılıda en az bir gelişim raporu sunması gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların gelişimini değerlendirirken onları birbirleriyle kıyaslamaması, her çocuğu önceki ve sonraki davranışlarına bakarak kendi içinde değerlendirmesi gerekmektedir. Bu noktada çocuktan beklenenlerin onun gelişimi ve bireysel özellikleriyle tutarlı olmasına yani beklentilerin gerçekçi olmasına da özen gösterilmelidir. Programın değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutları ile ele almaları, yıllık, günlük planlar ve etkinlikler arasındaki tutarlılıkları, planlanan ile uygulanan arasındaki durumu tespit etmeleri ve ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için programın ve çocukların değerlendirmesinden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelimlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme sırasında bu üç değerlendirme sürecinin iç içe olduğu, birinden elde edilen bulguların diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri bir sonraki uygulamalarda dikkate alması ve tüm değerlendirmelerde objektif olması, programda önemsenen bir diğer noktadır (M.E.B, 2006).

### **Belirli Gün ve Haftalar Yaş Grubunun Çeşitli Özellikleri Dikkate Alınarak Belirlenmiştir**

Programda yer alan belirli gün ve haftalar 36-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak seçilmiş ve kapsamı önceki programlara kıyasla

daraltılmıştır. Belirli gün ve haftalardan çocuklara belli amaçları kazandırmak için yararlanılmalı, gösteriye dönüştürülmesine ve gösteriş aracı olarak kullanılmasına fırsat verilmemelidir (M.E.B, 2006).

### **Program Geliştirilmeye Açıktır**

Değişimin ve program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle bu programın da zaman içinde geliştirilmesi gerekecektir. Bu noktada öğretmenlerle, denetim ve rehberlik görevini üstlenenlerin, uygulamada programdan kaynaklanan durum ya da sorunları belirleyerek bu sorunları ve varsa çözüm önerilerini, ilgili makamlara iletmeleri büyük önem taşımaktadır (M.E.B, 2006).

Tüm bu bilgiler ışığında uygulanacak programın gerçekleştirilebilmesi için, en önemli öğelerden biri de öğretmendir.

### **2.10. Okul Öncesi Öğretmenlerin Özellikleri**

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde sistemin yapısı ne olursa olsun bu sistemlerdeki en önemli öğelerin, öğretmen, eğitim programı ve öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrenci ögesi, sistemin hem girdisi hem çıktısı olarak; eğitim programı ögesi, okul içi ve okul dışındaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütünü olarak; öğretmen ögesi ise hem sürecin hem de çıktının kalite güvencesi olarak önem taşımaktadır. Bu üç öğeden herhangi birinin daha az önemli olduğunu savunmak olası değildir (Gürkan,2005).

Okul öncesi öğretmeni gruplardaki çocukların en yakını, okulun öğretim ve eğitiminin sorumlusudur. Çocuk için öğretmen öğreten, eğiten, seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır. Öğretmen öğrenim sürecinin temel ögesidir (Aral ve ark,2000).

Bir anaokulunda malzeme ve program kadar belki de daha da önemli bir öğedir öğretmendir. Okul öncesi öğretmeni annesinden beklide ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. İyi bir anaokulu öğretmenin en belirgin özelliği sakin ve sabırlı olmasıdır. Öğretmen çocukların buldukları yaşlara ait tüm gelişimsel özellikleri bilmeli, ayrıca her çocuğun aile yaşantısı hakkında da ayrıntılı bilgi sahibi olmalıdır. Böylece bu küçük çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir (Oktay, 2002).



Öğretmen bir yandan bilgi beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken, diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik bir rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre de öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir (Gürkan, 2005).

Okul öncesi öğretmeni olmak eğitimciye birçok sorumluluk yüklemektedir. Okul öncesi öğretmeni görevini yerine getirirken çocukların temel ihtiyaçlarını(sevgi, şefkat, ilgi, beslenme vb.)bilerek önce bu ihtiyaçlarını karşılaması, onların gelişim düzeyini dikkate alarak çalışmalarını planlaması önemlidir.

Öğretmen, çocukların özgürlüğünü kısımadan, onların gelişimlerini desteklemelidir. Öğretmen, alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalı, özellikle de çok iyi gözlemci olmalıdır. Ancak bu şekilde çocukları daha iyi tanıyarak, onların ruhsal sorunlarını ve davranış problemlerini erken tespit etme olanağı bulabilir. Böylelikle okul-ailenin gerektiğinde uzman kişi işbirliği ile bu problemlere çözüm bulmaları kolaylaşmaktadır (Kandır, 2001).

Öğretmenin başarılı bir eğitimi gerçekleştirilebilmesi için, çocukla arasındaki sevgiye dayalı güven ilişkisinin yanında çocuğun aile çevresini de tanınması ve özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul-aile işbirliği okul öncesi dönemde her eğitim döneminde olduğundan çok daha önemli görülmektedir. Aile üyeleri arasındaki ilişkiler, ailenin çocuğa karşı tutumları, çocuğa uyguladıkları disiplin anlayışı, çocuğun içinde yaşadığı fiziksel çevre koşulları gibi özelliklerin öğretmen tarafından bilinmesi, onun çocukta gözlediği çeşitli davranışları anlamasına ve değerlendirmesine böylelikle çocukla ilgili doğru bilgi edinmesine yardımcı olmaktadır (Kandır, 2001).

Öğretmen çalışmalarını planlarken, çocukların bağımsız fakat öz-denetimlerinin gelişmesine, deneyerek ve araştırarak öğrenmelerine, tekrarlayarak beceri geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim programlarına bağlı olarak seçilen uyarıcılar da önem taşımaktadır (Kandır, 2001).

Ülkemizde şu andaki okulöncesi eğitim uygulamaları, alana özgü fiziki düzenlemelerin olması gereken standart koşullarından, daha küçük mekanlarda öğretmenlerin çalışmalarını zorunlu kılabilmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenin küçük bir mekanda, kalabalık bir grupta, her gün uzun süreli olarak beraber çalışmasını gerektirdiği için kalabalık sınıflarla birlikte fiziksel ortamların yetersizliği de öğretmenin çocuklarını etkinliğe odaklı hale getirmesinde zorlanmasına sebep olmaktadır. Öğretmenliğin kuramsal bilgi tabanında yer alan; çocukların gelişim özelliklerine ilişkin bilgiler, uygun sınıf yönetimi strateji ve teknikleri, etkili özel öğretim yöntemleri, destekleyici öğretim teknolojileri vb. birikimler okul öncesi öğretmeni tarafından mümkün olduğunca sıklıkla kullanılarak grubun etkinliğe odaklanması ve böylece olumlu bir performans sergilemeleri sağlanabilmelidir (Şahin, 2005).

Okul öncesi öğretmenliği diğer öğretmenlik uygulamalarına göre daha farklı bir sanattır. Öğrenme- öğretim sürecinin etkili olması için, öğretmenin akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgileri kendi kişilik özellikleri ile bütünleştirip kullanması gerekir. Bu iş gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden, eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolaylıkla kontrol edilemeyen birçok değişken yer almaktadır. Bu durumda öğretmenin, teknik bilgi ve becerileri yanında kendi iç kaynaklarına başvurması, duygularından, öngörülerinden, geçmiş deneyimlerinden, kendi yaşam felsefesinden destek alması, çocukların ailelerine başvurarak bilgi alması, bunları okul içinde de meslektaşları ile paylaşması gerekmektedir. Bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal süreçlerin de yoğun bir şekilde işe koşulması, öğretmenin kişiliğinin bir bütün olarak öğrenme ortamlarına yansması, bu çerçevede geliştirilen; doğru ya da yanlış kararlar ve bunların sonuçlarının da öğretmenin tarzını kişiselleştirdiğini söylemekte fayda vardır. Bu nedenle tek bir öğretmen tarzından söz etmek mümkün değildir (Şahin, 2005).

MEB'in (2002) eğitime- öğretim bilgi ve becerileri boyutunda belirlediği ana yeterlikler okul öncesi öğretmenin yeterlikleri dikkate alındığında şöyle sıralanabilir.

- Çocukları tanıma
- Etkinliği planlama
- Materyal geliştirme
- Etkinlik yapma

Etkinliği yönetme  
 Başarıyı ölçme ve değerlendirme  
 Rehberlik yapma  
 Temel becerileri geliştirme  
 Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara hizmet etme  
 Yetişkinleri eğitime  
 Etkinlikler dışı faaliyette bulunma  
 Kendini geliştirme  
 Okulu geliştirme  
 Okul- çevre ilişkilerini geliştirme ( Şahin, 2005).

## **2.11. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini cumhuriyetten önce ve cumhuriyet dönemi olmak üzere iki bölümde almak mümkündür.

### **2.11.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Okul Öncesi Eğitim**

Türkiye’de okul öncesi eğitim batıdakilerle hemen hemen aynı gelişme sürecini göstermiştir. Türkiye’de bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının kurulmasından önce de bu yaş grubu çocukların eğitimini üstlenen bazı kurumlar mevcuttu. Bunların arasında özellikle o döneme özgü olan İlköğretim kurumları olarak niteleyebileceğimiz Sıbyan okulları, İslahhaneler, Darüleytalar bulunmaktaydı (Oktay, 2002).

Ancak bu okullar, bu günkü anaokullarının yerini tutmamaktaydı. Osmanlı devletinin son dönemlerine doğru 19. yüz yılın sonları ile 20. yüz yılın başlarında yerli halkın dışında kalan, azınlık ve yabancıların büyük kentlerde anaokullarına sahip oldukları görülmektedir. Emrullah efendinin nazırlığı sırasında “Tedrisat-ı İptidadiye Kanunu Muvakkatı” (geçici ilköğretim Yasası) çıkarılmıştır. Bu yasada ana mektepleri ve sıbyan sınıflarının ilköğretime bağlı olduğu belirtilmektedir. Yasanın 3.,4.,ve 5. maddelerinde ana mekteplerinin Osmanlı devletinin her yöresinde açılacağı belirtilerek, öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri, ders araçlar ve okulların kuruluşunda gözetilecek temel ilkeler açıklanmıştır. Bu yasanın çıkışından yaklaşık iki yıl sonra “Ana Mektepleri Nizamnamesi”(Anaokulları Tüzüğü) yayınlanmıştır. Yayınlanan nizamnamede “İptidai Mekteplerin” ilk basamağı olarak

Ana Mekteplerinin açılması önerilmiştir. Ana mekteplerinin 4-7 yaş arası çocuklara eğitim vermek üzere ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür (Kandır, 2001).

Eğitimci Satı bey II.Meşrutiyet'in başlangıç tarihi 1908 yılından önce bazı illerde Özel Ana Mektepleri açıldığını öne sürer. Bu tarihten sonra da İstanbul'da bazı özel ana mektepleri açılmıştır. Ancak resmi ana mektepleri Balkan savaşlarından sonra açılmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Satı bey bu dönemde İstanbul'da özel bir yuva açmıştır ve bu yuvaya aristokrat ailelerin çocukları gitmeye başlamıştır. Eğitimci Kazım Nami Duru da Meşrutiyet Dönemi'nde Avusturya-Macaristan'a giderek öğretmen yetiştiren okulları gezmiş ve dönüşünde Selanik'te bir anaokulu sınıfı açmıştır(Aral ve Ark., 2000).

Balkan savaşları bu çalışmaları büyük ölçüde kısıtlamış olsa da İmparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokulları 1913-17 yılları arasında açılmıştır. Bu yılların savaş yılları olmasına rağmen, devlet okul öncesi eğitimin önemli bir eğitim dilimi olduğunu kabul ederek, okul açmaya başlamış ve bunlara eğitim hizmeti götürecek öğretmenleri yetiştirmek için teşebbüse geçmiştir (Başal,2005).

Bu dönemde gerek özel, gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu uygulanan eğitim yöntemleri-Frobel yöntemi bunlar içinde öne çıkmaktaydı- ve buna göre yetiştirilmiş öğretmen bulmaktaki zorluktur. 1914 yılında Eğitim Bakanlığı bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi denilen mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuş ve o yıl Fatih, Şehremini, Sultan Ahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasım paşa, Üsküdar ve Kadıköy'de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin son yıllarında okulöncesi eğitimi geliştirmek için çaba harcamışsa da ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle bu çabalar eğitimin bu dönemdeki çocukların tümüne yaygınlaştırılabilmesi için yeterli olamamıştır (Oktay, 2002).

### **2.11.2. Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim**

Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte, 38 ilde 80 anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam olarak 5.880 öğrenci eğitimmekteydi.1928 yılında harf inkılabının yapılması, her Türk vatandaşını okuryazar duruma getirmek çabası, devleti tüm gücüyle ilköğretime yüklenmek zorunda bırakmıştır. Bu nedenle il özel idarecilerince ana sınıfı ve anaokullarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetine

kaydırılmıştır. Böylece çevresel olanaklarla çalışmalarını sürdüren okullarda 1937-38 öğretim yılında kapanmıştır (Başal,2005).

Yetişkinler eğitime verilen önemin arştı ve kadının toplum kalkınmasındaki değerinin anlaşılmasıyla birlikte, Kız Enstitüleri ve Pratik Kız Sanat Okulları açılmıştır. Bu okullarda; el becerileri, ev yönetimi derslerinin yanı sıra işlenen genel bilgi derslerinin içinde, çocuk bakımı ve eğitimi dersleri de yer almıştır.

1934-35 öğretim yılında adı geçen okullarda öğretmen yetiştirmek amacıyla Ankara'da Kız Meslek Öğretmen Okulu, dört yıllık Kız Teknik Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür (Aral ve Ark., 2000).

29.01.1940 tarihinde bütçesi elverişli illerde çalışan ve evde çocuğunu bırakacak kimsesi olmayan annelere yardım amacıyla anaokulu yönetmeliğinin fabrikalarda uygulanması bir tamimle illere bildirilmiştir. Ancak Özel İdare bütçelerinin darlığı, bu okulları yaşatmaya imkan vermemiştir. Bu yönetmelik 1954 yılına kadar özel anaokulu açmak isteyenlerin başvuracağı bir rehber ödevini görmüştür (Başal, 2005).

### **2.11.3 Milli Eğitim Şuraları'nda Okul Öncesi Eğitim**

1939 yılında ilk kez yapılan Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitim konusu yer almamıştır. II.(1943)-III. (1946) ve IV. (1949) Milli Eğitim Şuralarında da okul öncesi eğitim ele alınmamış ancak IV. Şurada aile eğitimi ve ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (Yılmaz,1994).

1953'deki V. Milli Eğitim Şura'sında Okul öncesi eğitim kurumlarının yeniden açılması ile ilgili hükümler yer almıştır. VII. Ve VIII. Milli Eğitim Şura'larında okulöncesi eğitime ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir (Akt Oktay, 2002).

Temmuz 1974'teki IX. Milli Eğitim Şurası, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerini yeniden belirleyerek bu eğitimi milli eğitimin genel amaçlarına, temel ilkelerine uygun olarak;

1- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2- Onları temel eğitime hazırlamak,

3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,

4- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak

Aynı şurada okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci kademesine bağlı anasınıfları veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilmesi de belirtilmiştir (Akt Oktay, 2002).

1981'de gerçekleşen X. Milli Eğitim Şurası Türk Milli Eğitiminin bütünlüğü olan program modeli, alt sistemler halinde ele almış ve bütün eğitim kademelerinde ortak ilkeler saptamıştır. Belirlenen ilkeler doğrultusunda Anasınıfının esaslarını, ana sınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde değerlendirmiştir (MEB, 1998).

1988'deki XII: Milli Eğitim Şura'sında Okul öncesi Eğitim Öğretmenliği iki yıllık bir yüksek öğretim kademesi olarak belirlenmiş, lise mezunlarının okullarda kendilerine verilecek pedagojik formasyon sonrası öğretmen yardımcısı veya eğitici olarak görevlendirilmeleri ön görülmüş, özellikle programların aile ortamından gelen yetersizlikleri giderecek şekilde Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına ve değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır(Akt:Oktay, 2002).

29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen XIV: Milli Eğitim Şurası, diğer şuralardan farklı olarak iki temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırmıştır.

Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar için Okul öncesi Eğitim Ana Komisyonu, Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitim İçin Kaynak Temini ve Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim Programları ve Eğitim Araçları, Okul Öncesi Eğitimde Koordinasyon ve İşbirliği, Okul Öncesi Eğitim Mevzuatı, Okul Öncesi Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam, Okul Öncesi Eğitim Modelleri alt komisyonları oluşturularak çalışmalar yapılmış ve kararlar alınmıştır (Akt Oktay, 2002).

Mayıs 1996'da yapılan XV. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimle ilgili şu kararlar alınmıştır.

Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitimi, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı,

Okul binalarının yapımında okulöncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler ( rampa, asansör, sıra, oyun bahçesi vb.) yapılmalıdır.

Okul öncesinden itibaren ailenin eğitimi önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır. “Aile Katılım Programları” ve “Anne Baba Okulları” yaygınlaştırılmalıdır (Yılmaz, 1999).

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında yapılan XVII. Milli Eğitim Şurasında Türkiye’de okullaşma oranı %11’den %21’e çıkmasına rağmen özellikle Avrupa Birliği ülkeleri dikkate alınarak bakıldığında bu oran çok düşük düzeydedir. Okul öncesi eğitimi alanında özel eğitim kurumlarının açılmış olması da sorunun giderilmesi noktasında yetersiz kalmıştır. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle okulöncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısını arttırmak ve öz bakımla ilgili sorunları azaltmak amacıyla ilköğretim kurumlarındaki anasınıflarında zorunlu olarak ikili öğretime geçilmiştir. Anaokullarında 36-72 aylar arasında tam gün eğitimin yanı sıra ikili eğitimde vardır. İlköğretim okullarına 2004 yılından itibaren okulun derslik sayısının 1/8 oranında ana sınıfı açma zorunluluğu getirilmiştir.

Okullaşma oranındaki artışa rağmen okullardaki fiziki alanların nicelik ve nitelik olarak yetersiz olduğu ve bu yetersizliğin giderilmesine yönelik sürekli kaynak aktarımının henüz söz konusu olmadığı belirtilmiştir. Bu noktadan itibaren şura sonunda şu öneriler gündeme gelmiştir.

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlamak için sürekli kaynaklar bulunmalıdır.

Halk eğitim merkezlerinde ana sınıfı açılması konusunda zorunluluk esası getirilmelidir.

Muharlıklar bünyesindeki köy evlerinde ana sınıfları açılmalıdır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için ana sınıfı öğretmeni kontenjanı artırılmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının açılışında sosyoekonomik düzeyi düşük yerleşim merkezlerine öncelik verilmelidir.

Anne- çocuk eğitimi alanında sivil toplum kuruluşlarının yaygınlaştırılması ve desteklenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kapsamındaki 60-72 aylık bölüm kademeli olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.

Okulöncesi eğitim alanında özel sektörü teşvik edici yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu konuda toplumsal bilinç oluşturulmalıdır.

Okulöncesi eğitime yönelik okul ve öğretmenlerin denetimini yapacak müfettişlerin alımında, branş öğretmenlerine yer verilmelidir.

Okul öncesi eğitimin çok başlıklı yapısı MEB çatısı altında toplanmalıdır (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkında 3797 sayılı kanunun 9. maddesine göre 2 Temmuz 1992 tarihinde Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Önceleri Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğüne ele alınan okul öncesi eğitimi ile ilgili bir genel müdürlüğün kurulması gecikmiş ancak önemli bir adımdır (Başal,2005).

#### **2.11.4. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim (2005 – 2023)**

Beş yıllık kalkınma planlarında okul öncesi eğitim gözden geçirildiğinde Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plan'ında okul öncesi eğitime yer verilmediği görülmektedir.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Okul öncesi eğitimin 3-6 yaş kapsadığı ve bu eğitimi ancak anne eğitiminden yoksun çocukların alabileceği belirtilmiş. Bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak okul öncesi hizmetlerinin geliştirileceği, bütün kız enstitülerinde çocuk yuvalarının açılacağı planlanmıştır.

Üçüncü Beş yıllık Kalkınma Planı'nda “ Kaynakların sınırlılığı nedeniyle okul öncesi eğitiminde 1995 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kuruluşların çabaları bir model geliştirme ölçeğinde olacak ve bu model çerçevesinde özel sektör teşvik edilecektir” denmiştir.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda “ En çok kentleşmiş yörelerden başlamak üzere, özellikle gece kondular ve işçi çocukları hedef alınarak geliştirilecek olan okul öncesi eğitimi pilot uygulamalı ele alınacaktır. Okul öncesi eğitimi pilot



uygulama sonuçlarına göre ve yapılacak yeni düzenlemelerle eğitim sisteminin rasyonel bir yapıya kavuşturulmasından sonra sistemin bütünlüğü dikkate alınarak yaygınlaştırılacaktır. Sistemin geliştirilmesinde mevcut kapasitelerden yararlanılması esas olacaktır.” denmiştir (Yılmaz, 1999).

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitimin okullaşma oranının %10’a çıkarılması için kamu ve özel kuruluş imkanlarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir. Beş yıllık Kalkınma Planı’nın son yılı olan 1989 yılı programında okullaşma oranının 1987-88 öğretim yılı için ön görülen plan hedeflerinin gerisinde kaldığı bildirilmektedir (Akt Oktay,2002).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitim konusunda ilk öğretim başlığı altında yer verilmiş ve okula başlama yaşı olarak 72 ay sınırı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Programda okul öncesine ilişkin alınması gereken tedbirler üç maddede toplanmıştır.

1-Okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi hususunda şehirleşme ve sanayileşmenin yoğun olduğu bölgeleri ile gece konu bölgelerinde başlatılan çalışmalara devam edilecektir.

2- İş kanunda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştıran kamu kuruluşları ve özel kuruluşların, çalışanlarının çocukları için kreş ve anaokulu açmaları sağlanacaktır.

3- Fiziki kapasite sağlandığı oranda 6 yaş için ana sınıfı açılması uygulamasına devam edilecek ve bu sınıflarda eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir.

Son dilimi 2000 yılına rastlayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı okul öncesi eğitim için %16 oranında okullaşma ön görmekte, yalnızca okul öncesi eğitim için değil, genelde tüm eğitim-öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesini ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışılarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını, buna bağlı olarak okul öncesi eğitimin de yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir. Ayrıca değişik kurumların farklı mevzuatla yürüttüğü okul öncesi eğitim sisteminde bütünlüğü sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitim tasarısının hazırlanması kararlaştırılmıştır (Akt Oktay, 2002).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda “ Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulacaktır. Okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanlı milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı

eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımı özendirilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca verilen okul öncesi eğitim faaliyetlerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi amacıyla düzenlemeler yapılacaktır. ”denilmiştir (Tubitak.gov.tr).

Eğitimde Sayısal Gelişmeler						
Eğitim Kademeleri	1995-1996		1999-2000		2000-2005	
	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı
Okul Öncesi	199	7,7	252	9,8	690	25,0
İlköğretim	9.564	89,8	10.053	97,6	10.328	100,0
Ortaöğretim	2.223	55,0	2.444	59,4	2.886	75,0

(tubitak.gov.tr)

### ***Okul Öncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Hedefleri***

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu	Öğrenci Sayısı	Net Okullaşma Oranı(%)
2005 - 2006	4.266.000	330.839	7,8
2010 - 2011	4.229.000	461.462	10,9
2015 - 2016	4.141.000	643.660	15,5
2020 - 2021	4.036.000	897.793	22,2
2023 – 2024	4.030.000	1.096.197	27,2

1) 3-5 yaş, 2) DİE

## **2.12. Türkiye’de Özel Eğitim Ve Kaynaştırma**

Türkiye’de özel eğitim alanındaki ilk uygulamalar, 1889 yılında, İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlamış kabul edilmektedir. 1890 yılında görme engellilere de aynı okulda hizmet vermeye başlamış ve 30 yıl sonra bu uygulamaya son verilmiştir. İkinci uygulama ise 1920 yılında İzmir Karşıyaka’da özel bir dernek tarafından

açılan, sağır ve dilsizler okuludur. Bu okul 1924-1950 yılları arasında, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak hizmet vermeye başlamış ve 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Özel eğitimin ilk kez örgün eğitime geçişi 1950 yılı olarak kabul edilmektedir ( Dönmez,1992; Özsoy ,1990).

Cumhuriyetin kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artmış, eğitimde cinsiyet ve sınıf ayrımının ortadan kaldırılması görüşleri benimsenmiştir. Ancak eğitimde ve özellikle özel eğitimde bir gelişme gösterememiştir(Özyürek, 2004). 1950 yılından sonra özel eğitime personel yetiştirmede gelişme gösterilmiş Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulan Özel Eğitim Şubesi açılmış ve 40 öğrenci alınmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy,1987). Şube 1955 yılında kapatılmıştır. Bir diğer gelişme ise 1955 yılında açılmış olan Psikolojik Servis Merkezinin kurulmuş olmasıdır(Özsoy,1990). 1960'lı yılların en önemli özelliği özel eğitime gereksinimi olan bireylerin 1961 Anayasası'nda devlet tarafından garanti altına alınmasıdır.

1980 yılına kadar özel gereksinimi olan bireyler için çok fazla gelişme gösterilmemiştir. Bu yıldan sonra özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi bakımından ülke genelinde bir yapılanma oluşturulmuştur.1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitim Çocuklar Yasası ile özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmıştır. Bu yasada özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimli çocukların belirlenmeleri, yerleştirmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu yasa doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır(Şura Raporu 1999)

1991 tarihinde 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Alınan önemli kararlardan birisi, gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programının yaygınlaştırılmasıdır. Kaynaştırma programına alınan öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesi kararı alınmıştır. 1990'lı yılların en önemli olaylarından biri daha önce belirttiğim 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir. Kararnamenin ikinci kısmında Kaynaştırma , 'Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür' şeklinde tanımlanmıştır(MEB, 2006). 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girmesinden sonra kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığı gözlenmektedir. 2006 yılındaki

kaynaştırmaya alınan özel gereksinimli öğrenci sayısı yaklaşık olarak 55.000'dir. (www.meb.gov.tr.2007). Ayrıca genel eğitim sınıflarında tanı konulmadan ve değerlendirilmeye alınmadan eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin de olduğu düşünüldüğünde bu sayının daha da fazla olduğu söylenebilir.

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma ‘ Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. ’ şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2000).

Diğer bir deyişle; Kırcaali-İftar (1998) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin normal öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında (normal anaokulu, normal ilköğretim okulu gb.) eğitilmesi olarak tanımlamıştır.

Bugün ülkemizde özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminde 2006 yılı Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde; “Kaynaştırma yoluyla eğitim MADDE 23: (1) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri 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.

(2) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı buldukları

okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

d) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.

e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

f) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

g) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

ğ) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

ı) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim

yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

j) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

k) Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5’i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

l) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarında bu öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki eğitim-öğretim hizmetleri, bu Yönetmeliğin 48 inci maddesindeki hükümler doğrultusunda yürütülür.

### **Başarının değerlendirilmesi**

MADDE 24-(1) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ilgili mevzuatın yanında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak, değerlendirmelerde öğrencilerin BEP’leri dikkate alınır.

b) Bulunduğu okulun eğitim programına denkliği olmayan bir özel eğitim programını izleyen öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesiyle ilgili işlemler, bu Yönetmeliğin 85 inci maddesindeki ilgili hükümlere göre yapılır.

c) Öğrencilerin başarılarının değerlendirmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları ve değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam, BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda belirlenir.

ç) Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin

değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir.

d) Yazılı sınavlar öğrencilerin yetersizlik türüne, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilir. Sınavlar kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenlenir.

e) Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırılır. İhtiyacı olan bireyler için yazılı sınavlarda refakat etmek üzere bir öğretmen görevlendirilir.

f) Görme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı sınavlarda Braille yazı olarak verdiği cevaplar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar. Az gören öğrenciler için sınav soruları kalın ve büyük puntolu hazırlanır.

g) İşitme yetersizliği olan öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretimde, istekleri doğrultusunda yabancı dil programlarındaki bazı bilgi ve becerilerin öğretiminden veya dersin tamamından muaf tutulurlar.

ğ) Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla değerlendirilirler

h) Otistik bireyler ile duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, iletişim özellikleri ile sosyal-duygusal hazır bulunuşlukları dikkate alınarak yapılır.

ı) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, bu öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla ve kısa süreli sınavlarla yapılır.

i) Kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden istekleri doğrultusunda muaf tutulurlar” şeklinde ifadeler bulunmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının içeriği ve kapsamı yukarıda belirtilmektedir. Buna karşılık kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrenci sayısı oldukça çok ve her gün artmakta olduğu belirtilmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda çok büyük sorunlar yaşamakta olduğu ve çözümü konusunda yapılan araştırmalarda çok fazla ileri gidilemediği görülmektedir.

### 2.13. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde uygulanan haliyle, çoğu kez engelli öğrencilerin normal eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle başlayıp biten bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma uygulaması engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri gerektiren oldukça teknik bir uygulamadır (Kırcaali-İftar,1998). Kaynaştırma uygulamalarında engelli öğrencilerin yalnızca bu ortamlara yerleştirmeleri yeterli olmamaktadır (Kayaoğlu, 1999).

Ülkemizde 1985’li yıllarda başladığı kabul edilen kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak, Devlet Planlama Teşkilatının 2001-2005 yılları arasını kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında, özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okullarının, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mekan, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulması hedeflenmektedir (Akt.Diken, 1998). Ülkemizde 1985’li yıllarda uygulanmaya başladığı kabul edilen kaynaştırma uygulamalarına göz atıldığında ise kurumların nitelik yada nicelik olarak yetersizliği, programı yürütecek öğretmenlerin nicelik yada nitelik olarak sınırlılığı, öğretmenlere destek vermesi gereken özel eğitimcilerin bulunmayışı dikkati çekmektedir (Diken,1998; Sucuoğlu,1996).

Fakat yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerin hızla arttığını gösterirken bu konudaki engellerin önlenemediği belirtilmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler kaynaştırma eğitimi konusunda ciddi bilgi eksikliğine sahiptirler. Kaynaştırmayı kavram olarak birçoğu bilmemektirler. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi ile ilgili teknikler, yöntemler, uygun materyalin seçilmesi ve kullanılması hakkında bilgi verilmediği de görülmektedir (Kayaoğlu,1999).

Ayrıca 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 20. maddesinde yer alan özel eğitim desteği almak üzere özel araç-gereç ile eğitim materyallerinin ve yardımcı dersliklerin sağlanması kararı da yeterli şekilde yerine getirilmemektedir. Yine kararnamede belirtilen kaynaştırma uygulamasında engelli öğrencilere bazı kolaylıklar gösterilmesi ve engelli olmayan öğrencilerle aynı koşullara tabi tutulmaması gerekmektedir. Klingner ve Vaughn ( 1999) bu uygulamalar arasında soruların önceden verilmesi, ayrı bir yer ve zaman diliminde sınava tabi tutulması



gibi uygulamalar çoğunlukla yer almaktadır. Bu uygulamalar ise Türkiye’de her öğretmen tarafından yerine getirilmediği belirtilmektedir.

Özyürek de (2004) kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin, gelişimsel özellikleri ve gereksinimlerinin dikkate alınarak düzenlemelere gidilmediğini ifade etmiştir(Akt: Kayaoğlu, 1999). Uysal (1995), kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak çalışmalardan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması, öğretmene ve öğrenciye danışmanlık hizmetleri götürülmesinin yeterince yer almadığı belirtilmiştir (Akt: Demirtel, 1997).Madden ve Slavin (1983), yaptıkları geniş kapsamlı kaynak taraması sonucunda, kaynaştırmanın başarılı olmasında, destek özel eğitim hizmetleri yardımı ile hazırlanan bireyselleştirilmiş özel eğitim programlarının gereğini vurgulamışlardır(Akt:Kırcaali-İftar, 1998). Birçok farklı ülkede değişik şekillerde destek eğitim hizmetleri verilmektedir. Gelişmiş ülkelerde çeşitli şekillerde verebilecek olan bu destek eğitim, öğretmene yardımcı olacak ikinci bir eğitimcinin varlığını mecbur kılmıştır (Downing, Ryndak ve Clark,2000). Özellikle özellikle ağır engelli olan bireyler için bu destek eğitim hizmetleri ülkemizde henüz uygulanmamaktadır ve yardımcı eğitim kadroları da oluşturulmamıştır.

Diğer bir sorunda çocuğun destek eğitim alabildiği özel özel eğitim kurumlarından destek almayışı, alıyorsa da normal eğitim aldığı okuldaki öğretmeni ile özel kurumdaki öğretmeni arasında işbirliği eksikliği bilinmektedir(Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları).

Bu engeller ve sorunlar arasında en büyük olanının sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki görüş ve tutumları olduğu belirtilmektedir. Zigmond ve Baker( 1990), kaynaştırmanın başarısının öğretmenlerle doğrudan ilgili olduğunu belirtmişlerdir(Akt. Avcı,1998; Akt. Baykoç Dönmez ve arkadaşları, 1997). Kaynaştırma uygulamasında öğrencinin eğitim aldığı okul yöneticilerinin ve diğer personelinin de bu konuda istekli olup bireysel farklılıkları kabul edip sınıf öğretmenini desteklememeleri de bir engeldir (Kırcaali- İftar,1998). Öğretmenlerin istekliliği bu uygulama içinde gösterecekleri çabayı arttıracaktır(Soodak, Podell ve Lehman,1998).Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır(Akt. Avcı,1999).

## 2.14. KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.14.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

19. yüzyılın başlarından bu yana kaynaştırma uygulamaları konusundaki araştırmalar devam etmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla kaynaştırma uygulamaları ile kaynaştırmayı etkileyen faktörler incelenmiştir. Burada kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Larivee ve Cook (1979)'un araştırmasında, öğretmenleri aldıkları desteğin, kaynaştırmaya ilişkin tecrübesinin, engelli çocuklar ve kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olunmasının, hizmet içi eğitimi almış olmasının, olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur(Akt. Diken, 1998). Semmel ve arkadaşları (1991) yaptıkları araştırmada normal sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını, sınıflarında hafif özürli bir öğrencinin sorumluluğunu alabileceğini belirtmişler, diğerleri ise kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimi olan çocuklara yarar sağlayamayacaklarını ifade etmişler(Akt. Avcı,1998).

Vandeli, L., D. ve George, B.L. (1981 )'in yaptıkları bir araştırmada okulöncesi dönemlerin aynı olan 14 normal işiten, 16 işitme engelli çocuk olmak üzere 36 çocuk eşleştirilerek serbest oyun durumları içinde videoya kaydedilmiştir. Her 15 dakikalık oyun süresinde normal işiten ve işitme engeli ve çocukların tanışma şekilleri, birbirlerine olan davranışları etkileşimlerindeki başarı ve başarısızlıkları incelenmiştir. Sonuçta; normal işiten çocukların işitme engelli eşleriyle sözel iletişimde zorluk çektikleri ve daha çok dokunma, arkadan seslenme gibi uygun olmayan iletişim şekillerini kullandıkları gözlenmiş ve kaynaştırma eğitiminde etkileşimlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Minnesota Üniversitesi'nde Roger Johnson, David M.Johnson, Nancy De Weerd, Virginia Lyons ve Brian Zaidmentora (1982) yaptıkları bir çalışmada ağır uyumlu özürli çocuklar (bu uyum normal sınıf uyumu olarak tanımlanmayan uyumdur) ile bilim sınıfının yedinci sınıfındaki normal çocuklar arasındaki ilişki ve iletişim üzerinde, kooperatif ve bireysel öğrenme deneyinin etkileri karşılaştırılmıştır. 13-19 yaşları arasındaki yedinci sınıf öğrencilerinden 28 erkek ve 20 kız olmak üzere 48 öğrencilik bir grup oluşturuldu. Bunlardan 9 tanesi ağır uyumlu engellilerdir. Sınıf faaliyetlerinde iki tip sınıf düzeni kurulmuştur. Özürli

çocuklar bazı faaliyetlerde bir özürli bir normal çocukla, bazı faaliyetlerde de özürli, normal çocuklarla birlikte grup yapılmıştır. Araştırma kooperatif durumunda ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçta, kooperatif ve bireysel öğrenme istemleri karşılaştırılmış; kişiler arası iletişim ve etkileşimin engelli ve normal çocuklar arasında olan iletişim ve etkileşimi artırdığı gözlenmiştir. Elde edilen bilgiler, hafif engelli i çocukların, kooperatif öğrenme işlemlerinden yararlandığında, normal sınıflar içinde entegrasyonda daha çok başarılı olduklarını göstermiştir. Bireysel öğrenme işlemi yerine getirildiğinde, kooperatif işlemleri yerine getirildiğinde geleneksel rekabetten dolayı, kooperatif öğrenme işlemlerinde çocuklar daha başarılı bulundular. Kooperatif öğrenmenin verdiği izlenim, herhangi bir engelli herhangi bir akademik alanda normal çocuklarla yapıcı ilişkiler içinde başarılı olarak entegre edileceği vurgulanmıştır.

Kaynaştırma uygulamaları ile yapılan araştırmalardan Tenesse Üniversitesi'nde; 1984 yılında okul öncesi çağındaki işitme özürli çocuklar % 65-% 75'i entegre eğitimi ve bireysel destekleme eğitimi tekniği ile normal devlet okullarına başarı ile kazandırılmıştır. Avrupa'da, entegre eğitimi ve bireysel destekleme eğitimi tekniğinin kullanıldığı merkezlerdeki entegrasyon oranı % 60 ile %90 arasında bildirilmektedir. Bu sonuçlar işitme engelli çocukların entegrasyonunda mükemmel derecede başarılı olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında etkenlerden biri olan tutumlar ile ilgili yapılan kapsamlı bir araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma düşüncesini benimsemekle birlikte, sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin bulunmasına karşı isteksiz oldukları bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu, engelli öğrencilerin sınıfı rahatsız edeceklerini ve daha fazla ilgiye gereksinim duyacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir kısım öğretmen ise yeterli zaman, eğitim, araç-gereç ve personel desteği olduğunda kaynaştırmanın başarıyla uygulanacağını ifade etmişlerdir (Scruggs ve Mastropieri,1996). Buna karşın Walther-Thomas(1997)'in yaptığı araştırmada, özel ve sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının kendileri için faydalı olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler sınıflarındaki bütün öğrencilerin başarısının kendilerini tatmin ettiğini ve engelli öğrencilerin gösterdiği akademik ve sosyal gelişmelerin iyi gittiğini gösteren ve engelli çocukların eğitimi için diğer özel eğitimcilerden ve yardımcı eğitimcilerden alınmış bilgilerin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini

bildirmişlerdir. Soodak ve arkadaşları (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin karmaşık bir yapı arz ettiğini göstermiştir. Bu nedenle kaynaştırmaya ilişkin tutumları etkileyebilecek etkenlere bakılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Minke ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olan olumsuz tutumlarının uygulamada da kaynaştırma eğitimini olumsuz etkilediği görülmektedir.

#### **2.14.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili Türkiye’de de çalışmalar yapılmış, fakat sayısı az olduğu gözlenmektedir.

Ömeroğlu (1992) işitme engelli çocukların kaynaştırılması ile ilgili çalışmasında okul öncesi dönemde yaratıcı dramının kullanılmasının işitme engelli çocukların diğerlerini model almalarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Tüfekçioğlu (1992) ise öğretmen görüşmesi ve sınıf gözlemi yoluyla işitme engelli çocukların akademik başarılarını değerlendirmiş ve kaynaştırma koşullarının uygun şekilde kurumlarda çocukların başarılı olduklarını ancak, diğer okullarda aynı başarının gözlenemediğini belirtmiştir. Kaynaştırma sınıflarındaki engelli ve engelli olmayan öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin değerlendirilmesi etkili kaynaştırmanın sağlanabilmesi açısından son derece önemli ve gerekli kılınmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma programlarına yönelik tutumların incelendiği bir çalışmada kaynaştırma uygulamalarında çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin zihinsel engellilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları araştırılmış (Diken ve Sucuoğlu ,2001), bir diğer çalışmada ise kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları azaltmak amacıyla hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yıkılmış,Şahbaz ve Peker, 1997).

Baykoç- Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) ‘in kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin tam gün kaynaştırma uygulamasını benimsemedikleri belirlenmiştir.1997 yılında Diken (1998) ‘in sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla yaptığı öğretmenlerin tamamına yakını destek hizmet gereksinimleri duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda gönüllü olarak sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını isteyen

öğretmenlerin çok az olduğu göstermektedir, idarenin bu öğrenci hakkında önceden bilgi vermediği konusundaki memnuniyetsizliklerini de dile getirmişlerdir.

Avcıoğlu, Özbey ve Çetin'in (2003) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı araştırmada öğretmen tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Batu (1997) ise yaptığı niteliksel araştırma ile kaynaştırma uygulaması yapan kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu araştırmada öğretmenler engelli için bu eğitimin yararlı olduğu düşüncesini taşımaktadırlar. Ancak öğretimi değerlendirmede engelli öğrenci lehine taraflı davranılmasının normal öğrencilerle sosyal etkileşimi etkilediğini belirtmiştir. Sınıflara en fazla iki öğrenci yerleştirilmesi önerilmiştir.

Kargın ve Sucuoğlu'nun (2003) yaptığı öğretmen, yönetici ve anne – babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi konulu araştırmada kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu saptamak amacıyla 2566 kişiden veri toplanmıştır. Bu kişilerin 907'si sınıf öğretmeni, 519'u okul yöneticisi ve 1140'ı ise engelli çocukları olan ve normal sınıfa devam eden anne ve babalardır. Verilerin analizi sonucunda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir çok problem olduğu, okulların ve sınıfların büyüklüğü, öğretim materyalleri, destek servislerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin de yeterli eğitim almadıkları bildirilmiştir.

Yine Akçamete, Gürgür ve Kış (2003) tarafından hazırlanan kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri konulu araştırmada 111 öğretmenin görüşü alınmıştır. Sonucunda kaynaştırılmış öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet alanlarının en önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışmış olma özelliklerinin de okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **MATERYAL VE YÖNTEM**

#### **3.1. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

##### **3.1.1. Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma betimsel yönetime göre desenlenmiş olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir(Karaser,2004).

##### **3.1.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni: 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında döneminde, Gaziantep İli Şahinbey İlçesinde sınıfında kaynaştırma öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmanın evreninde toplam 537 tane okul öncesi öğretmeni bulunmakta olup; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 109 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulaması bir ay içerisinde tamamlanmıştır.

### 3.1.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada: öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili [öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı, kaynaştırma eğitimi alma durumu, kaynaştırma eğitimi aldığı yer ve okulun bulunduğu yerleşim birimi] bilgileri elde etmek için ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin düşünceleri tespit etmek için Çankaya (2010) tarafından geliştirilen ‘Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı, kaynaştırma eğitimi alma durumu, kaynaştırma eğitimi aldığı yer ve okulun bulunduğu yerleşim birimi durumunun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu örneği Ek-A’da verilmiştir.

#### **Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği**

Çankaya (2010) tarafından “İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu tez çalışması için geliştirmiş olduğu 33 maddelik likert tipi “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır.

1. Bölüm: “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” alanındaki 20 madde için, “Oldukça İyi”, “İyi”, “Orta”, “Az” ve “Yetersiz”,

2. Bölüm: “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler” alanındaki 10 madde için, “Oldukça Olumlu”, “Olumlu”, “Etkisi Yok”, “Olumsuz” ve “Oldukça Olumsuz”,

3. Bölüm: “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” alanındaki 3 madde için, “Oldukça Fazla”, “Fazla”, “Normal”, “Az” ve “Oldukça Az” şeklinde seçenekler oluşturulmuştur.

4. Bölüm: Ayrıca, Kaynaştırma Eğitimi Uygulaması her okul, her sınıf, her öğretmen ve her öğrenci için özel durumlar yaratabileceğinden, öğretmenin tecrübeleri ile ilave edebileceği düşüncelerini yazabilmesi için doldurulması isteğe

bağlı olmak üzere acık uçlu bir bölüm ilave edilmiştir. Bununla ilgili bulguya ulaşılmamıştır.

#### **3.1.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Şahinbey anaokullarında ve okul öncesi sınıflarında yapılmıştır. Araştırma için Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler Gaziantep Üniversitesi aracılığı ile yazışmalar yapılarak alınmıştır. İlgili okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek kendilerine uygulamalara ilişkin bilgiler verilmiş ve görüşleri alınmış ve gönüllülük esasına göre araştırmanın amaçlarından haberdar edilerek araştırmaya alınmıştır. Toplam 115 adet okul öncesi öğretmenine ulaşılmış olup; 6 öğretmen ölçeği eksik doldurulmuş olması nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

#### **3.1.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu**

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak İlişkisiz Grup T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD Testi yapılmıştır.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmamızın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.1. DENEKLERİN BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI

Bu bölümde araştırmaya katılan genel okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgi formunda belirtilen demografik değişkenlerle ilgili [yaş, cinsiyet, hizmet yılı, kaynaştırma eğitim ala durumu, kaynaştırma eğitimi aldığı yer ve okulun bulunduğu yerleşim yeri] frekans dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir.

*Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı*

Yaş	N	%
22-29 Yaş	26	23.9
30-35 Yaş	37	33.9
36-40 Yaş	32	29.4
41 Yaş ve Üzeri	14	12.8
Toplam	109	100

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %23.9'u 22-29 yaş, %33.9'u 30-35 yaş, %29.4'ü 36-40 yaş ve %12.8'i 41 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Erkek	11	10.1
Kadın	98	89.9
Toplam	109	100

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %10.1'i erkek ve %89.9'u kadın öğretmen oluşturmaktadır.

*Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı*

<b>Hizmet Yılı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-5 Yıl	31	28.4
6-10 Yıl	27	24.8
11-15 Yıl	23	21.1
16 Yıl ve üzeri	28	25.7
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %28.4'ü 1-5 yıl, %24.8'i 6-10 yıl, %21.1'i 11-15 yıl ve %25.7'si 16 yıl ve üzeri hizmet yılı olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı*

<b>Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	63	57.8
Hayır	46	42.2
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %57.8'i kaynaştırma eğitimi almış, %42.2'si kaynaştırma eğitimi almadığı görülmektedir.

*Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Yeriine Göre Dağılımı*

<b>Kaynaştırma Eğitimi Alma Yeri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Okul	45	40.3
Hizmet İçi	20	17.5
Almadım	44	42.2
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %40.3'ü okulda, % 17.5'i hizmet içi eğitim yoluyla kaynaştırma eğitimi aldığı görülmektedir.

*Tablo 4.6. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı*

<b>Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlçe	37	33.9
İl	72	66.1
Toplam	109	100

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %33.9'u ilçede, %66.1'i il merkezinde çalıştığı görülmektedir.

*Tablo 4.7. Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıfın Mevcuduna Göre Dağılımı*

<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
10-15 Öğrenci	6	5.5
16-20 Öğrenci	44	40.4
21-25 Öğrenci	50	45.9
26 ve üzeri öğrenci	9	8.3
Toplam	109	100

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yaptıkları sınıfların %5.5'i 10-15 öğrenci, %40.4'ü 16-20 öğrenci, %45.9'u 21-25 öğrenci ve %8.3'ü 26 ve üzeri öğrenci sınıf mevcudu bulunduğu görülmektedir.

*Tablo 4.8. Okullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Dağılım*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>		<b>%</b>	
	<b>Var</b>	<b>N</b>	<b>Yok</b>	<b>%</b>
Rehber Öğretmen	96	88.1	13	11.9
BEP Kurulu	35	32.1	74	67.9
BEP Planı	63	57.8	46	42.2
Kaynak Oda	34	31.2	75	68.8
Sınıf İçi Yardım	61	56	48	44
Özel Eğitim Danışmanlığı	34	31.2	75	68.8

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulların büyük bir bölümünde rehber öğretmenlerinin olduğu (%88.1), okullarda BEP planı hazırlanmakta (%57.8) ancak okullarda ancak okullarda çoğunlukla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama kurulu (% 67.9), kaynak/destek eğitim odası (% 68.8) bulunmamakta, Sınıf içi yardım (% 44) ve özel eğitim danışmanlığı (% 68.8) gibi destek hizmetleri verilmemektedir.

*Tablo 4.9. Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaş Düzeylerine İlişkin Dağılım*

<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
5 Yaş	45	41.3
6 Yaş	50	45.9
7 Yaş	5	4.6
8 Yaş	2	1.8
9 Yaş	7	6.4
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulların kaynaştırma öğrencilerinin yaş dağılımları %41.3'ü 5 yaş, %45.9'u 6 yaş, '4.6'sı 7 yaş, %1.8'i 8 yaş ve %6.4'ü 9 yaş grubundaki öğrenciler oluşturduğu görülmektedir.

*Tablo 4.10. Kaynaştırma Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	63	57.8
Kız	46	42.2
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencilerinin %57.8'i erkek, %42.2'si kız öğrenciler oluşturduğu görülmektedir.

*Tablo 4.11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türüne İlişkin Dağılım*

<b>Engel Türü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Öğrenme	10	9.2
Down Sendrom	8	7.3
İşitme	16	14.7
Konuşma	12	11
Bedensel Engelli	16	14.7
Hiperaktif	9	8.3
Zihinsel Engelli	33	30.3
Otistik	5	4.6
Toplam	109	100

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencilerinin %9.2'si öğrenme güçlüğü, %7.3'ü down sendromu, %14.7'si işitme, %11'i konuşma, %11.7'si bedensel, %8.3'ü hiperaktif, %30.3'ü zihinsel ve %4.6 otistik öğrenciler oluşturduğu görülmektedir.

*Tablo 4.12. Kaynaştırma Öğrencilerinin RAM Desteğine İlişkin Dağılım*

<b>RAM'dan Destek</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Alıyor	66	60.6
Almıyor	43	39.4
Toplam	109	100

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, kaynaştırma öğrencilerinin %60.6'sı RAM'dan destek eğitimi aldığı, %39.4'ü destek eğitimi almadığı görülmektedir.

#### **4.1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir:

##### **4.1.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi "Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yüzde ve frekans değerleri sonuçları Tablo 4.13., Tablo 4.14. ve Tablo 4.15.'de sunulmuştur:

Tablo 4.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

	KONU		Old İyi	İyi	Orta	Az	Yetersiz
1	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını bilme durumu,	f %	6 5.50	32 29.3	52 47.7	13 11.93	6 5.5
2	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını takip etme durumu,	f %	2 1.83	28 25.6	44 40.3	29 26.6	6 5.5
3	Kaynaştırma eğitimi mevzuatının yeterlilik durumu,	f %	1 0.9	26 23.8	55 50.4	21 19.2	6 5.5
4	Mevzuatın uygulanabilirlik durumu,	f %	1 0.9	28 25.6	38 34.8	36 33.0	6 5.5
5	Özel gereksinimli öğrencilere uygun tanılama ve yerleştirme yapılma durumu,	f %	5 4.5	27 24.7	40 36.7	28 25.6	9 8.2
6	Özel gereksinimli öğrencilerin izlenme durumu,	f %	6 5.5	38 34.8	40 36.7	22 20.1	3 2.7
7	Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından memnun olma durumu,	f %	8 7.3	53 48.6	35 32.1	10 9.1	3 2.7
8	Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma durumu,	f %	4 3.6	46 42.2	36 33.0	17 15.6	6 5.5
9	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin aldığı eğitimin yeterlilik durumu,	f %	1 0.9	25 22.9	33 30.2	37 33.9	13 11.9
10	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlere gerekli desteğin okul idaresi tarafından karşılanma durumu,	f %	1 0.9	36 33.0	19 17.4	41 37.6	12 11.0
11	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerle işbirliğinin aileler tarafından karşılanma durumu,	f %	9 8.2	32 29.3	35 32.1	28 25.6	5 4.5
12	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenin ihtiyaç duyduğunda gerekli destek hizmetlerini dışarıdan bulabilme durumu,	f %	2 1.8	26 23.8	24 22.0	29 26.6	28 25.6
13	Rehabilitasyon Araştırma Merkezi ile iletişim ve işbirliğinin yeterlilik durumu,	f %	20 18.3	34 31.1	33 30.2	22 20.1	0 0.0
14	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlama sürecinde ilgili kurumlardan yeterli yardımı alabilme durumu,	f %	3 2.7	22 20.1	27 24.7	25 22.9	32 29.3
15	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının hazırlanması ve uygulanmasında zamanın yeterliliği durumu,	f %	1 0.9	21 19.2	24 22.0	44 40.3	19 17.4
16	Kaynaştırma eğitimi için gerekli olan kitap, kaynak, araç, gereç ve metaryellerin temin edilebilme durumu,	f %	3 2.7	19 17.4	21 19.2	21 19.2	45 41.2
17	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun belirlenme durumu,	f %	1 0.9	28 25.6	40 36.7	26 23.8	14 12.8
18	Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarıların ölçme ve değerlendirme sisteminin uygun ve yeterliliği durumu,	f %	1 0.9	26 23.8	39 35.7	34 31.1	9 8.2
19	Öğrencilerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflere ulaşma durumu,	f %	4 3.6	17 15.6	47 43.1	32 29.3	9 8.2
20	Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların kaynaştırma eğitimine uygun olma durumu,	f %	3 2.7	9 8.2	37 33.9	31 28.4	29 26.6

Tablo 4.13 de, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” alanlarındaki görüşlerinin incelenmesinde;

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında; Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından memnun olma durumu(%48.6), Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma durumu(%42.2) ve Rehabilitasyon Araştırma Merkezi ile iletişim ve işbirliğinin yeterlilik durumunu (%31.1) iyi algıladıkları görülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi mevzuatını bilme durumu(% 47.7), Kaynaştırma eğitimi mevzuatını takip etme durumu(%40.3), Kaynaştırma eğitimi mevzuatının yeterlilik (%50.4), Mevzuatın uygulanabilirlik durumu(%34.8), Özel gereksinimli öğrencilere uygun tanılama ve yerleştirme yapılma durumu(%36.7), Özel gereksinimli öğrencilerin izlenme durumu(%36.7), Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerle işbirliğinin aileler tarafından karşılanma durumu(%32.1), Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun belirlenme durumu(%36.7), Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarıların ölçme ve değerlendirme sisteminin uygun ve yeterliliği durumu(%35.7), Öğrencilerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflere ulaşma durumu(%43.1), Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların kaynaştırma eğitimine uygun olma durumunu (%33.9) orta düzeyde algıladıkları; Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin aldığı eğitimin yeterlilik durumu(%33.9), Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlere gerekli desteğin okul idaresi tarafından karşılanma durumu(%37.6), Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenin ihtiyaç duyduğunda gerekli destek hizmetlerini dışarıdan bulabilme durumu(%26.6), Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının hazırlanması ve uygulanmasında zamanın yeterliliği durumunu (%40.3)az düzeyde algıladıklarını ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlama sürecinde ilgili kurumlardan yeterli yardımı alabilme durumu(%29.3), Kaynaştırma eğitimi için gerekli olan kitap, kaynak, araç, gereç ve metaryellerin temin edilebilme durumunu (%41.2) yetersiz algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4.14. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

SIRA NO	KONU		Olumsuz	Olumlu	Etkisi Yok	Olumsuz	Olumsuz
			Olumsuz	Olumlu	Etkisi Yok	Olumsuz	Olumsuz
1	Kaynaştırma Eğitimine tabi olan öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları	f %	2 1.8	12 11.0	13 11.9	70 64.2	12 11.0
2	Sınıfımızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları	f %	2 1.8	17 15.6	20 18.3	55 50.4	15 13.7
3	Normal Gelişim gösteren çocuklarının ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları	f %	7 6.4	26 23.8	31 28.4	40 36.7	5 4.5
4	Kaynaştırma eğitimini uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak genel tutumları	f %	4 3.6	29 26.6	24 22.0	45 41.2	7 6.4
5	Okul idaresinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları	f %	4 3.6	29 26.6	24 22.0	45 41.2	7 6.4
6	Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının kaynaştırma öğrencisine etkisi,	f %	4 3.6	20 18.3	30 27.5	49 44.9	6 5.5
7	Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere etkisi	f %	2 1.8	2 1.8	12 11.0	76 69.7	17 15.6
8	Kaynaştırma eğitimi uygulamasının uygulayıcı öğretmenlere etkisi,	f %	4 3.6	34 31.1	29 26.6	39 35.7	3 2.7
9	Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin RAM ilave destek eğitimi almasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisi,	f %	8 7.3	43 39.4	15 13.7	40 36.7	3 2.7

Tablo 4.14 de, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkileri” alanlarındaki görüşlerinin incelenmesinde;



Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında; Kaynaştırma Eğitimine tabi olan öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları(%64.2), Sınıfımızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları(%50.4), Normal Gelişim gösteren çocuklarının ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları(%36.7), Kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak genel tutumları(%41.2), Okul idaresinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları(%41.2), Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının kaynaştırma öğrencisine etkisi(%44.9), Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere etkisi(%69.7), Kaynaştırma eğitimi uygulamasının uygulayıcı öğretmenlere etkisi(%35.7), Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin RAM ilave destek eğitimi almasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisini(%36.7) olumsuz olarak algıladıkları görülmüştür.

*Tablo 4.15. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Görüşlerinin İncelenmesi*

SIRA NO	KONU		Oldukça Az	Az	Normal	Fazla	Oldukça Fazla
1	Öğretmenlere ek sorumluluk getirme durumu,	f	0	0	6	49	57
		%	0.0	0.0	5.5	44.9	52.2
2	Plan, uygulamada zaman ve çaba sarf etme durumu,	f	0	1	15	42	51
		%	0.0	0.9	13.7	38.5	46.7
3	Sınıf yönetiminde problem davranışla karşılaşma,	f	1	4	15	40	49
		%	0.9	3.6	13.7	36.7	44.9

Tablo 4.15 de, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave” alanlarındaki görüşlerinin incelenmesinde; Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında; Öğretmenlere ek sorumluluk getirme durumu (%52.2), Plan, uygulamada zaman ve çaba sarf etme durumu (%46.7), Sınıf yönetiminde problem davranışla karşılaşma (%44.9) etkisini oldukça fazla olarak algıladıkları görülmüştür.

#### 4.1.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın İkinci alt problemi “Anaokulu kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet, Hizmet yılı, Özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu, Kaynaştırma eğitim nereden aldığı ve Görev yaptığı okulun yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları ve t- testi sonuçları aşağıda sunulmuştur:

##### a) Yaş Değişkenine Göre

“Yaş değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.16.’da sunulmuştur:

*Tablo 4.16. Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Yaş	N	X	Ss.	f	p
Durumlar	22-29 Yaş	26	58.462	13.109	0.483	0.695
	30-35 Yaş	37	54.838	13.763		
	36-40 Yaş	32	54.781	13.986		
	41-50 Yaş	14	57.143	14.206		
	Toplam	109	55.982	13.634		
Tutum ve Etkiler	22-29 Yaş	26	31.462	6.224	0.656	0.581
	30-35 Yaş	37	30.270	5.373		
	36-40 Yaş	32	29.844	5.957		
	41-50 Yaş	14	31.857	4.704		
	Toplam	109	30.633	5.660		
İlave Durumlar	22-29 Yaş	26	13.039	1.685	0.215	0.886
	30-35 Yaş	37	12.973	1.675		
	36-40 Yaş	32	13.125	1.980		
	41-50 Yaş	14	12.643	2.590		
	Toplam	109	12.991	1.883		

Tablo 4.16.'da yer alan verilere göre, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 22-29 yaş, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 22-29 yaş ve “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 30-35 yaş grubundaki öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $F= 0.483, p>.05$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $F= 0.656, p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $F= 0.215, p>.05$ ) alt ölçeğinde .05 anlamlılık düzeyinde, yaş düzeyinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

#### b) Cinsiyet Değişkenine Göre

“Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkeklerin cinsiyete göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.17.'de sunulmuştur:

*Tablo 4.17. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Erkek	11	71.364	8.053	4.246	0.000
	Kadın	98	54.255	13.055		
Tutum ve Etkiler	Erkek	11	36.000	3.633	3.484	0.001
	Kadın	98	30.031	5.538		
İlave Durumlar	Erkek	11	12.636	2.014	-0.657	0.513
	Kadın	98	13.031	1.875		

Tablo 4.17. incelendiğinde: erkek öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=71.364$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=36.000$ ) alt ölçeğinde kadın öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, cinsiyetin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 4.246$ ,  $p<.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 3.484$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t= -0.657$ ,  $p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

### c) Hizmet Yılı Değişkenine Göre

“Hizmet Yılı değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.18.’de sunulmuştur:

Tablo 4.18. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	N	X	Ss.	f	p
Durumlar	1-5 Yıl	31	52.065	14.019	3.743	0.013
	6-10 Yıl	27	52.222	11.988		
	10-15 Yıl	23	61.957	13.499		
	16 Yıl ve üzeri	28	59.036	12.903		
	Toplam	109	55.982	13.634		
Tutum ve Etkiler	1-5 Yıl	31	29.839	6.262	1.377	0.254
	6-10 Yıl	27	29.370	5.429		
	10-15 Yıl	23	31.652	5.184		
	16 Yıl ve üzeri	28	31.893	5.425		
	Toplam	109	30.633	5.660		
İlave Durumlar	1-5 Yıl	31	13.161	1.772	0.662	0.577
	6-10 Yıl	27	13.259	1.678		
	10-15 Yıl	23	12.913	1.905		
	16 Yıl ve üzeri	28	12.607	2.183		
	Toplam	109	12.991	1.883		

Tablo 4.18.'de yer alan verilere göre, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 10-15 yıl, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 16 yıl ve üzeri ve “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 6-10 hizmet yılı grubundaki öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $F= 3.743$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $F= 1.377$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $F= 0.662$ ,  $p>.05$ ) alt ölçeğinde hizmet yılının anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

Hizmet Yılı değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19'da gösterilmektedir.

*Tablo 4.19. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Fark Yaratan Gruplara Ait LSD Testi Sonuçları*

Alt Problemler	(I)Hizmet Yılı	(J)Hizmet Yılı	Ort.Fark (I-J)	Sh	p
Durumlar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-0,158	3,460	0,964
		11-15 Yıl	-9,892*	3,617	0,007
		16 Yıl ve üzeri	-6,971*	3,426	0,044
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	0,158	3,460	0,964
		11-15 Yıl	-9,734*	3,729	0,010
		16 Yıl ve üzeri	-6,813	3,545	0,057
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	9,892*	3,617	0,007
		6-10 Yıl	9,734*	3,729	0,010
		16 Yıl ve üzeri	2,921	3,698	0,431
	16 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	6,971*	3,426	0,044
		6-10 Yıl	6,813	3,545	0,057
		11-15 Yıl	-2,921	3,698	0,431

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre; Durumlar alt ölçeğinde anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre: hizmet yılı 11-15 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algıları hizmet yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Hizmet yılı 11-15 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algıları hizmet yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki hizmet yılı arttıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin algı düzeyleri de arttığı sonucuna varılabilir.

#### d) Kaynaştırma Eğitimi Alma Değişkenine Göre

“Kaynaştırma eğitimi alma değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.20.’de sunulmuştur:

*Tablo 4.20. Kaynaştırma Eğitimi Alma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Kay.Eğt.Al.	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Evet	63	61.238	11.994	5.260	0.000
	Hayır	46	48.783	12.501		
Tutum ve Etkiler	Evet	63	31.191	5.424	1.206	0.230
	Hayır	46	29.870	5.943		
İlave Durumlar	Evet	63	12.889	1.618	-0.660	0.511
	Hayır	46	13.130	2.207		

Tablo 4.20 incelendiğinde: kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=61.238$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=31.191$ ) alt ölçeğinde kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan

bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 5.260, p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 1.206, p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t= -0.660, p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### e) Kaynaştırma Eğitimi Alınan Yer Değişkenine Göre

“Kaynaştırma eğitimi alınan yer değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kaynaştırma eğitimini okulda ve hizmet içi eğitim yoluyla alan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.21.’de sunulmuştur:

*Tablo 4.21. Kaynaştırma Eğitimi Alınan Yer Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Nereden	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Okul	45	57.511	13.616	-0.066	0.948
	Hizmet İçi	20	57.750	13.222		
Tutum ve Etkiler	Okul	45	30.267	5.462	0.245	0.807
	Hizmet İçi	20	29.900	5.803		
İlave Durumlar	Okul	45	13.067	1.643	0.712	0.479
	Hizmet İçi	20	12.750	1.682		

Tablo 4.21 incelendiğinde: kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde okulda ve hizmet içi eğitim yoluyla kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, Kaynaştırma

Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= -0.066$ ,  $p>.05$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 0.245$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t= 0.712$ ,  $p>.05$ ). alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### f) Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre

“Çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak ilçede ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.22.’de sunulmuştur:

*Tablo 4.22. Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	İkamet	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	İlçe	37	55.784	13.054	-0.108	0.914
	İl	72	56.083	14.012		
Tutum ve Etkiler	İlçe	37	29.811	4.932	-1.088	0.279
	İl	72	31.056	5.988		
İlave Durumlar	İlçe	37	12.865	1.686	-0.499	0.619
	İl	72	13.056	1.985		

Tablo 4.22 incelendiğinde: Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde ilçede ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= -0.108$ ,  $p>.05$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= -1.088$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t= -0.499$ ,  $p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.



#### 4.1.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anaokulu kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul ve sınıfa ait (Sınıf mevcudu, Okulda rehber öğretmen olma durumu, BEP hazırlama kurulu, BEP planı, Kaynak oda, Sınıf içi yardım ve Özel eğitim danışmanlığı) değişkenlere göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları ve t- testi sonuçları aşağıda sunulmuştur:

##### a) Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre

“Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.23.’de sunulmuştur:

Tablo 4.23. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss.	f	p
Durumlar	10-15 Öğrenci	6	63.833	14.552	1.460	0.230
	16-20 Öğrenci	44	53.864	12.645		
	21-25 Öğrenci	50	55.980	14.021		
	26 ve üzeri öğrenci	9	61.111	14.598		
	Toplam	109	55.982	13.634		
Tutum ve Etkiler	10-15 Öğrenci	6	31.167	6.306	0.478	0.698
	16-20 Öğrenci	44	29.841	5.557		
	21-25 Öğrenci	50	31.140	5.963		
	26 ve üzeri öğrenci	9	31.333	4.243		
	Toplam	109	30.633	5.660		
İlave Durumlar	10-15 Öğrenci	6	13.000	2.280	0.202	0.895
	16-20 Öğrenci	44	13.159	1.879		
	21-25 Öğrenci	50	12.860	1.959		
	26 ve üzeri öğrenci	9	13.889	1.364		
	Toplam	109	12.991	1.883		

Tablo 4.23’de yer alan verilere göre, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 10-15 öğrenci, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 26 öğrenci ve üzeri, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” alt ölçeğinde en yüksek ortalamayı 26 öğrenci ve üzeri sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar” ( $f= 1.460, p>.05$ ), “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler” ( $f= 0.478, p>.05$ ) ve “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” ( $f= 0.202, p>.05$ ) alt ölçeğinde .05 anlamlılık düzeyinde, sınıf mevcudu düzeyinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

#### b) Okulda Rehber Öğretmen Olma Değişkenine Göre

“Rehber öğretmen olma değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak rehber öğretmeni olan ve olmayan okulların, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.24.’de sunulmuştur:

*Tablo 4.24. Okulda Rehber Öğretmen Olma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Reh.Öğrt.	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	96	57.198	13.598	2.597	0.011
	Yok	13	47.000	10.480		
Tutum ve Etkiler	Var	96	31.104	5.275	2.414	0.017
	Yok	13	27.154	7.290		
İlave Durumlar	Var	96	12.948	1.814	-0.645	0.520
	Yok	13	13.308	2.394		

Tablo 4.24. incelendiğinde: rehber öğretmeni olan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=57.198$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi

Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=31.104$ ) alt ölçeğinde rehber öğretmeni olmayan okullarına göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=13.308$ ) alt ölçeğinde de rehber öğretmenin olmayan okulların ortalaması rehber öğretmeni olan okulların öğretmenlerinin algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda rehber öğretmenin olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 2.597, p<.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 2.414, p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t= -0.645, p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

### c) BEP Kurulu Değişkenine Göre

“BEP kurulunun olma değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak okullarda BEP kurulunun bulunup bulunmamasıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.25.’de sunulmuştur:

*Tablo 4.25. BEP Kurulu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	BEP Kurulu	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	35	66.286	12.766	6.333	0.000
	Yok	74	51.108	11.141		
Tutum ve Etkiler	Var	35	33.171	5.415	3.371	0.001
	Yok	74	29.432	5.402		
İlave Durumlar	Var	35	12.514	2.293	-1.837	0.069
	Yok	74	13.216	1.624		

Tablo 4.25. incelendiğinde: BEP kurulu bulunan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=66.286$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=33.171$ ) alt ölçeğinde BEP planı olmayan okullarına göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=12.514$ ) alt ölçeğinde de BEP kurulu olmayan okulların ortalaması olan okulların öğretmenlerinin algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda BEP kurulunun olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 6.333$ ,  $p<.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 3.371$ ,  $p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $t= -1.837$ ,  $p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### d) BEP Planı Değişkenine Göre

“BEP planının olma değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak okullarda BEP planının bulunup bulunmamasıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.26.’da sunulmuştur:

Tablo 4.26. BEP Planı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	BEP Planı	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	63	57.635	13.797	1.490	0.139
	Yok	46	53.717	13.221		
Tutum ve Etkiler	Var	63	31.206	5.427	1.241	0.217
	Yok	46	29.848	5.933		
İlave Durumlar	Var	63	13.175	1.939	1.195	0.235
	Yok	46	12.739	1.794		

Tablo 4.26 incelendiğinde: BEP planı bulunan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=57.635$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=31.206$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=13.175$ ) alt ölçeğinde BEP planı olan okulların olmayan okullara göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda BEP planının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 0.139$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 1.241$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $t= 1.195$ ,  $p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### e Kaynak Oda Değişkenine Göre

“Okullarda kaynak oda olma değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kaynak odası bulunan ve bulunmayan okullarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.27.’de sunulmuştur:

Tablo 4.27. Kaynak Oda Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kaynak Oda	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	34	57.500	14.452	0.781	0.436
	Yok	75	55.293	13.290		
Tutum ve Etkiler	Var	34	31.382	5.862	-0.310	0.757
	Yok	75	30.747	5.602		
İlave Durumlar	Var	34	13.000	1.809	0.034	0.973
	Yok	75	12.987	1.928		

Tablo 4.27 incelendiğinde: kaynak odası bulunan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=57.500$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=31.382$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=13.000$ ) alt ölçeğinde kaynak odası olmayan okullara göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda kaynak odanın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 0.781$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= -0.310$ ,  $p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar( $t=0.034$ , $p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### f) Sınıf İçi Yardım Değişkenine Göre

“Sınıf içi yardım değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak sınıf içi yardımda bulunan ve bulunulmayan okullarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur:

*Tablo 4.28 Sınıf İçi Yardım Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Sınıf İçi Yardım	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	61	60.082	12.799	3.747	0.000
	Yok	48	50.771	12.980		
Tutum ve Etkiler	Var	61	31.295	5.423	1.383	0.170
	Yok	48	29.792	5.896		
İlave Durumlar	Var	61	13.262	1.682	1.712	0.090
	Yok	48	12.646	2.078		

Tablo 4.28 incelendiğinde: sınıf içi yardımlaşmalarda bulunulan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=60.082$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=31.295$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=13.262$ ) alt ölçeğinde sınıf içi yardımlaşma olmayan okullara göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda sınıf içi yardımın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 3.747, p<.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 1.383, p>.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $t= 1.712, p>.05$ ) alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### g) Özel Eğitim Danışmanlığı Değişkenine Göre

“Özel eğitim danışmanlığı değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak özel eğitim danışmanlığı bulunan ve bulunmayan okullarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.29.’da sunulmuştur:

Tablo 4.29. Özel Eğitim Danışmanlığı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Özel Eğt.Dnş.	N	X	Ss.	t	p
Durumlar	Var	34	66.559	14.395	6.377	0.000
	Yok	75	51.187	10.207		
Tutum ve Etkiler	Var	34	34.765	4.046	5.874	0.000
	Yok	75	28.760	5.296		
İlave Durumlar	Var	34	13.240	2.135	-2.083	0.040
	Yok	75	12.441	1.715		

Tablo 4.29 incelendiğinde: özel eğitim danışmanlığı bulunan okulların Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $\bar{X}=66.559$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $\bar{X}=34.765$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $\bar{X}=13.240$ ) alt ölçeğinde özel eğitim danışmanlığı olmayan okullara göre ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde .05 anlamlılık düzeyinde, okullarda özel eğitim danışmanlığının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ( $t= 6.377, p<.05$ ), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ( $t= 5.874, p<.05$ ) ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar ( $t= -2.083, p<.05$ ) alt ölçeğinde puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

## 4.2. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, literatürdeki benzer araştırma bulguları ile karşılaştırma ve tartışmalar yer verilmiştir:

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir bölümü Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hemen hemen hepsi kaynaştırma eğitimi hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin çoğunun, özel eğitim ile ilgili eğitim almış olmalarına rağmen, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (basımda) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81.6) kaynaştırma konusunda eğitim almadıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Akt. Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine, Battal'ın (2007) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin ilkeleri bildiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırmayla ilgili eğitim almadıklarını, eğitim alanlar ise süre ve içerik açısından yeterli olmayan kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir (Bilen, 2007). Sınıf öğretmenin nasıl bir program



hazırlaması gerektiğini bilmesi, bu programı uygulaması ve eğitim ortamına uyarlaması, kaynaştırmayla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirir. Kaynaştırma hakkında bilgi ve beceri sahibi olma, bu uygulamanın başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayan en önemli faktörlerden biridir.

“Temelde genel ve özel eğitim arasında, eğitim programını planlama ve uygulama bakımından büyük farklılıklar olmamasına karşın, genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen, mesleki eğitimleri sırasında, özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. Ülkemizde kaynaştırmanın hem yasal düzeyde, hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelendiğinde, özel eğitime ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum uygulamada sıkıntı yaratmakta ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır” Kargın, 2004).

Kaynaştırmanın başarısı ve yaygınlaşmasında bu denli önem taşıyan öğretmenlerin olumsuz tutumları ancak hizmet içi eğitim programları ve hizmet öncesi eğitim programları ile değiştirilebilir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Engelli öğrencilere ve kaynaştırmaya karşı olan öğretmen tutumları, engelli öğrencilere eğitim verebilme konusunda algılanan kendi yeterlik algılamaları ile de ilgilidir. Öğretmenlerin kendilerine karşı olan yetersizlik duyguları, kaynaştırma eğitim programını uygulama konusunda isteksizliklerine de yol açmaktadır (Akt: Sart ve ark., 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde yaş düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde; Altman’ın (1981) ilköğretim öğretmenleriyle, Greiger ve Justen’in (1983) lise düzeyinde ve Lake’in (1978) özel eğitim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarda yas ile engellilere yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Akt. Sünbül ve Sargın, 2002: 14) Bununla birlikte Sünbül ve Sargın (2002) araştırmalarında öğretmenlerin yaşlarına göre engellilere yönelik tutumlarının farklılık gösterdiğini, yaşlı öğretmenlerin, engel düzeyi düşük olan öğrencilerin normal okullarda eğitilmesi görüşünü desteklediklerini belirlemişlerdir. Ertunç (2008)’un yaptığı “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci

kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmasında; genç yaşta ve mesleki kıdemleri daha az olan eğitimcilerin öğrenmeye daha açık, yenilikçi, araştırmacı ve istekli oldukları, meslekte kıdemli ve ileri yaştaki eğitimcilere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu baktıkları belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark gözlenirken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere oranla Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarını daha uygulanabilir bulmakta, kendilerini daha yeterli görmektedir. Literatür bulguları incelendiğinde; Sarı ve Bozgeyikli (2003) ile Bilen’in (2007) araştırmalarında öğretmen görüşlerinde cinsiyetin anlamlı farklılık yaratmadığı bulgularına ulaşılmış olmasına rağmen, Bilen’in ilgili tablosu incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da erkek öğretmenlerin toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde hizmet yılının anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde yapılan çalışmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir (Jobe ve Ark., 1996; Temel, 2000; Dupoux ve Ark., 2005; Bilen, 2007; Özdemir, 2008). Elde edilen bu bulgudan yola çıkarak; mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile yıllardır çalışan öğretmenlerin tutumları arasında bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonuca zıt olarak, İmrak’ın (2009) yaptığı çalışmada, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutumu diğer gruplara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Özbaba (2000)’nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında mesleki tecrübe ve özel eğitim alanında bilgi sahibi olma değişkenleri ile kaynaştırma uygulamasına tutum arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almış olmaları; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özel eğitim dersi almış olan eğitimcilerin kendilerini daha yeterli algıladıkları, özel eğitim ile ilgili ders almayan öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde; Temel (2000), yaptığı “Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada; öğretmenlerin öğrenimleri sırasında özel eğitim dersi alma durumu ile kaynaştırmaya karşı görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2002), eğitimleri sırasında özel eğitim dersini almayan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve kaynaştırma eğitimi sırasında gerçekleştirilecek uygulamaları bilmediklerini, dolayısı ile kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Avramidis, Bayliss ve Burden R (2000), yaptıkları çalışmalarında önceden özel eğitim ile ilgili kurs ders veya hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin eğitim almamış öğretmenlere göre kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özdemir, (2008)’ in yaptığı “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu araştırma sonucunda, özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan sınıf öğretmenleri, herhangi bir eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi aldıkları yer değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum-Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini kurs, seminer veya üniversitede almış olmalarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi

Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Büyük yerleşim birimlerindeki okullarda görev yapan öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha olumlu bakmakta, uygulamayı uygulanabilir bulmakta ve kendilerini daha yeterli görmektedirler. Buna destek hizmetlerine daha kolay ulaşabilmenin etkisinin olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıf mevcudu durumuna göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde sınıf mevcudunun anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi sayıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz olan tutumların nedeni, sınıf mevcudlarının kalabalık olmasından dolayı olabilir. İmrak'ın (2009) çalışmasında, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumları duygusal boyut alt ölçeğinde, sınıfında 25 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Mandel ve Strain (1978), sınıf mevcudu 25-27 öğrenci arasında olan öğretmenlerin görüşlerinin, daha kalabalık sınıf mevcudu olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğunu bulmuştur (Akt. Bilen, 2007). Yapılan diğer çalışmalarda, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Bilen, 2007; Özdemir, 2008). Bu bulgular da, araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda rehber öğretmenin bulunması durumuna göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Rehber öğretmenlerin etkin desteği, öğretmenlerin ve ailelerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini olumluya çevirme anlamında etkili olduğu düşünülmektedir.

Özel Eğitim Yönetmeliğine göre örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri götürmek üzere eğitim

öğretim kurumlarında kurulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisleri, kurumlarındaki özel eğitim gerektiren bireylere de eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre bu hizmetleri sunar. Bu servisler, rehberlik ve danışma hizmetlerini yürütürken bölgelerindeki rehberlik ve araştırma merkezi ile diğer ilgili kurumlarla işbirliği yaparlar (MEB, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda BEP kurulunun olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. BEP biriminin düzenli toplantı yapma durumlarına ilişkin görüşleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında da anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Her zaman ve bazen BEP toplantısı yapan öğretmenlerin tutumu, hiçbir zaman yapmayan öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır. Öğretmen kaynaştırma eğitimine karşı olumlu bir tutum içerisinde ise, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında bir etken olan BEP hazırlama, uygulama ve izleme çalışmalarını yerine getirecektir. Ersoy ve Avcı (2001), ülkemizde BEP'in sistemli, bir şekilde uygulanmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda BEP planının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin büyük bir kısmı BEP'i bazen uyguladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı bazen BEP geliştirme biriminin programın izlenmesi ve değerlendirilmesi için toplantı yaptıklarını, %39'u ise hiçbir zaman BEP planı hazırlamadıklarını belirtmiştir. Nizamoğlu'nun (2006) yaptığı çalışma, bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri BEP'i yeterince uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Çuhadar'ın (2006) yaptığı çalışmada, BEP geliştirme birimi bulunmayan ve BEP hazırlanmayan okullarda, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili çalışmaların gereği gibi yapılmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanlar, BEP hazırlanması ve uygulanmasının zaman gerektirdiğinden, uygulanmasının mümkün olmadığı hususuna ağırlıklı katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kaynak odanın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde; Yavuz (2005), okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarını incelediği araştırmasında araştırmaya katılan okulların sadece %3'ünde kaynak oda uygulaması olduğunu tespit etmiştir. Bilen (2007), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında karşılaştığı güçlükleri incelediği araştırmasında öğretmenlere kaynak oda uygulamasının olup olmadığını sormuş ve okulların %80 inde kaynak oda uygulamasının olmadığını tespit etmiştir. Akkoyun (2007), rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelediği çalışmada kaynak oda uygulamasının yetersiz olduğunu, okullarda kaynak oda için ayrılan mekânların kütüphane ya da sınıf gibi farklı amaçlar için kullanıldığını tespit etmiştir. Her üç araştırmanın sonuçları yukarıdaki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Kırcaali-İftar'a (1998) göre de "kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitim ile kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Kaynak odada öğretmen ile daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açmaktadır" (Akt: Kargın, 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sınıf içi yardımın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına ilişkin görüşleri sınıf içi yardım bulunma durumuna göre farklılık göstermekte, sınıf içi yardım desteği alan öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Mağden ve Avcı'ya göre (1997) kaynaştırma eğitim uygulamasının başarısında yasal düzenlemeler, araç gereç, kaynak ve destek

hizmetlerinin sağlanması yanında kurumlar arasındaki etkin işbirliğinin de önemli yeri vardır (Akt: Sart ve ark., 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda özel eğitim danışmanlığının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçeğinde puanların anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına ilişkin görüşleri okullarında özel eğitim danışmanlığı bulunmasına göre farklılık göstermekte, özel eğitim danışmanlığından yararlanan öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Korkmaz (2010) ilköğretim 1. Kademe kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmesi konulu tez çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığı ve araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇLAR**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark gözlenirken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almış olmaları; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi aldıkları yer değişkenine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum-Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi



Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıf mevcudu durumuna göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda rehber öğretmenin bulunması durumuna göre; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda BEP kurulunun olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark yaratırken Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda BEP planının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kaynak odanın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sınıf içi yardımın olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaşırken; Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda özel eğitim danışmanlığının olması Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar alt ölçek puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde sunulan öneriler iki grupta toplanmıştır: İlk grupta bu araştırmanın bulguları doğrultusunda alan çalışanlarına yönelik sunulan önerilere, ikinci grupta ise, benzer konuda çalışma yapacak olan araştırmacılar için yararlı olabileceği düşünülen öneriler sunulmaktadır.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, okul öncesi eğitimde zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmen tutumlarını iyileştirmeye yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Üniversiteler, Kaynaştırma Eğitimi uygulamalarında oluşan aksaklıkları ve ortaya çıkan yeni eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla Kaynaştırma Eğitimi sürecinde yer alan M.E.B. ile diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmalıdır.

Rehberlik Araştırma Merkezleri, sorumlu oldukları bölgelerde uygun bir kaynaştırma eğitimi ortamının sağlanması maksadıyla kaynaştırma eğitimi sürecinde bulunan kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmalıdır.

Okullar okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konundaki yeterliliklerini sürekli kontrol etmeli, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik tedbirler alınmalı ve görev başında hizmet içi eğitim programları ile desteklenmelidir.

Kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okulun destek hizmetlerine ilişkin yeterliliği kontrol edilebilecek, rehber öğretmen olmayan bir okulda uygulama

ihtiyacı olması durumunda rehber öğretmen atanmasına öncelik verilebilecek ya da gezici rehber öğretmen ile destek hizmeti sağlanabilecektir.

Kaynaştırma uygulamasının bir ekip işi olduğu unutulmamalı, bu konuda okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler iş birliği yapmalıdır.

Sınıfların mevcutları, sınıflarda bulunan kaynaştırma öğrenci sayıları ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağılımı sağlanabilecek ve kontrol edilebilecek, gerektiğinde uyarlamalara gidilebilecektir.

Öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için; öğretimsel uyarlamalar, öğretim ortamlarını düzenleme, işbirliği ve destek eğitim hizmetleri, BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere başarılı kaynaştırma uygulamaları konusunda sadece öğretmenler tarafından değil aynı zamanda il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından bu konuda oluşturulacak bir ekip tarafından destek eğitim hizmeti sağlanmalıdır.

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. Diğer bir deyişle, gerek öğretmenlerin, gerek normal öğrencilerin, gerekse diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olma olasılığı artırır.

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).

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının sınırlılıkları göz önünde bulundurularak diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılabilir.

Katılımcılara yapılan bilgilendirme çalışmalarının, katılımcıların konu ile ilgili gereksinimleri belirlendikten sonra bu gereksinimlere göre planlanması ve gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesinin de bu doğrultuda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının uygulandığı okullara gerekli özel eğitim destek hizmetleri ve ek hizmetler sağlanarak, bu uygulamaların etkililiğinin belirlenmesi önerilebilir.

Bu araştırma niceliksel olup, aynı konuda niteliksel bir araştırma yapılabilir.

Bu çalışma özel alt sınıf öğretmenleriyle de yapılmalıdır.

Araştırmanın benzerleri daha geniş örnekleme üzerinde gerçekleştirilebilir ve çıkan sonuçlar bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak genellemeye gidilebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. 2. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akçamete, G. (1998). “*Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Akkoyun, A. K.(2007). *Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Akkutay, Ü. (1984 ). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Altman, M.B. (1981). “Social Problems”, *Studies Of Attitudes Toward The Handicapped: The Need For A New Direction*, 321-337.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi Eğitim I. İstanbul: Ya-pa Yayınları Turan Ofset*.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Avcı, N. (1998). *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.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., ve Özbey, F. (2003). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avramidis, E., ve Norich, B. (2000). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* ,17 (2), 129-147.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ailede Ahlak Eğitimi*. C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(2) 125-158.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Başal, H. Asude, *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul, Morpa Yayınları, İstanbul, 2005.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin tespiti (Uşak İli Örneği)* , Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S. (2002). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. S. Eripek (Editör). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Yayınları.
- Batu S. ve Kırcaali, İftar G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık, İthalat, İhracat, Dağıtım.
- Bayhan-San P. ve Artan, İ. ( 2004 ). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., ve Aslan, N. (1997). *İlk ve ortaokul öğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirtel, Ö. (1997). *Kaynaştırma ve Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin, Uyumsal Davranış Özellikleri ve Kelime Dağarcığı Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1996). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Özel Eğitim Dergisi , 2 (3), 25-39.
- Dönmez, B. (1992). *İnönü Üniversitesi'nin Örgütsel İklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dönmez, N. B., Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir.
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş*. Sevinç Matbaası, Ankara.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Özel Eğitim s. 27, İstanbul : Ya-Pa Yayıncılık.
- Ertunç, N (2008). *Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Fiscus, E.D. , Mandell C.J. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Çev: H.G. Şenel, E. Tekin ). Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği*, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Gürkan, T. (2000). *Okulöncesi tanımı, kapsamı ve önemi*. İ. Yaşar, (Ed.), *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*, s. 3-10. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- A. Oktay, Ö. Polat- Unutkan (Editör). *Okulöncesi eğitimde güncel konular*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürkan, T. (Edt. Oktay, A. Unutkan, Ö.) (2005). *Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları*, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- İmrak-Çulhaoğlu, H. (2009) Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- İnan, M., Aşıcı, M., Küçüktepe, C., Tıraş, S. ve Özden, Ö. İ. (2004). *İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim kurumlarına devam ve devam etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazır bulunurluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*.1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongre Bildiri Kitabı (s. 46-47). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- İnanç, B. Y. , Bilgin, M., Atıcı, M, K. (2005). *Gelişim Psikolojisi* (2. baskı). Adana: Nobel Kitabevi.
- Jobe, D., Rust, J. O., ve Brissie, J. (1996). Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities Into Regular Classrooms. *Educaton* , 117 (1),148-153.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasari, C. , Freeman, S. F. N. , Bauminger, N. And Akin (1999). Parental perspectives on inclusion. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (4), 297–305.
- Kaya, İ. (2002). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kuru-Traşlı, N. (2007). *Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. G. Haktanır, (Ed.), Okulöncesi eğitime giriş, s. 1-24. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lake, M.E. (1978), Attitudes Toward and Knowledge of Mildly Handicapped Student Held by Middle School General Educators, *Dissertation Abstract International*, 39, 2A, 814-815.
- Larrivee, B. (1979). Effects of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39.
- MEB. (2006) *Okul Öncesi Eğitim Programı* (36-72 Aylık Çocuklar İçin), Ed. Tanju Gürkan, Gelengül Haktanır, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı R.G.26184 Sayılı *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (2006).
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. (Çev. O. Aydın) Ankara: Meteksan. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Oğuzkan, İ. ve Oral, G. (2007). *Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (Edt. Oktay, A. Unutkan, Ö.) (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcileri ve Ailelerin Özel Eğitim Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2618410.html>.
- Özsoy, Y. (1990). *Türkiye’de özel eğitim. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*. Ankara: 24-28 Eylül. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Polat- Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazıroluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Poyraz Tüy, S. T. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Salend, S.J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms . Effective Practises (4thed.)* New Jersey, Prentice Hall.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Karataş-Yılmaz, F. *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values?. *Journal of Social Issues*, Vol. 50, num. 4: 19-45.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Soodak, L., Podell, D., ve Lehman, L. (1998). Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education* , 31 (4), 480-497.
- Şahin, A. E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Tamkavas, E. (2003). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tuğrul B., (2006). "36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı", *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 3, Haziran- Aralık, sayı;1-2, s.106-113.



- Tuzcu, G., (2006), “Eğitimde Vizyon 2023 Ve Avrupa Birliği’ ne Giriş Süreci”,<http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., Nevin, (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63 (1), 29–45.
- Wood, J. W. (1998). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wolary, M., ve Wilbers, J.S. (1995). *Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs*, Washington: NAEYC.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., ve Peker, S. (1997). *Özel Eğitim Danışmanlığı ve Kaynaştırma Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaşturmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Yılmaz, H. (1995). Normal Öğrencilerin Devam Ettiği Sınıflarda Öğretim Gören Özürlü Çocukların Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 208, 16–22.
- Zembat, R., Unaktan, P. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. (1. Basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No:669.

#### Yararlanılan İnternet Siteleri

yayim.meb.gov.tr  
 kpssci.wordpress.com  
 tubitak.gov.tr

**EKLER**

## EK-A Kişisel Bilgi Formu

### Değerli Öğretmenim,

Sizlerin sınıfında kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan öğrenciler bulunmaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma eğitim uygulayıcısı olarak birinci elden deneyimlere sahipsiniz. Elinizdeki bu form sizlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız güçlükleri paylaşmak için hazırlanmıştır. Yapacağımız bilimsel çalışmada bizlere vereceğiniz doğru ve samimi bilgiler çalışmanın objektifliği açısından oldukça önemlidir. Paylaşımlarınızda isim belirtilmeyecek ve başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Gönül NACAROĞLU  
Gaziantep Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### 1. Öğretmene Ait Kişisel Bilgiler;

Yaşı,	
Cinsiyeti,	
Hizmet Yılı,	
Kaynaştırma Uygulama Eğitimi Alma Durumu,	
Kaynaştırma Eğitimini Nerede Aldığı, (Okul/Hizmet İçi)	
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, (Köy/Kasaba/İlçe/İl)	

### 2. Okula ve Sınıfa Ait Bilgiler;

Sınıf Mevcudu	
Okulda Rehber Öğretmen (Var/Yok)	
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama Kurulu (V/Y)	
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlanıyor mu? (E/H)	
Okulda Kaynak Oda (Var/Yok)	
Sınıf İçi Yardım (Var/Yok)	
Özel Eğitim Danışmanlığı (Var/Yok)	

**3. Kaynaştırma Öğrencisine Ait Bilgiler;**

	Öğrenci
Yaşı	
Cinsiyeti	
Özür Türü	
RAM'da Ayrı Eğitim Alıyor mu?	

**EK-B Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini  
Belirleme Ölçeği**

**4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar;**

SIRA NO	KONU	OLDUKÇA İYİ	İYİ	ORTA	AZ	YETERSİZ
1	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını bilme durumu,					
2	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını takip etme durumu,					
3	Kaynaştırma eğitimi mevzuatının yeterlilik durumu,					
4	Mevzuatın uygulanabilirlik durumu,					
5	Özel gereksinimli öğrencilere uygun tanılama ve yerleştirme yapılma durumu,					
6	Özel gereksinimli öğrencilerin izlenme durumu,					
7	Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından memnun olma durumu,					
8	Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma durumu,					
9	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin aldığı eğitimin yeterlilik durumu,					
10	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlere gerekli desteğin okul idaresi tarafından karşılanma durumu,					
11	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerle işbirliğinin aileler tarafından karşılanma durumu,					
12	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenin ihtiyaç duyduğunda gerekli destek hizmetlerini dışarıdan bulabilme durumu,					
13	Rehabilitasyon Araştırma Merkezi ile iletişim ve işbirliğinin yeterlilik durumu,					

14	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlama sürecinde ilgili kurumlardan yeterli yardımı alabilme durumu,					
15	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının hazırlanması ve uygulanmasında zamanın yeterliliği durumu,					
16	Kaynaştırma eğitimi için gerekli olan kitap, kaynak, araç, gereç ve metaryellerin temin edilebilme durumu,					
17	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun belirlenme durumu,					
18	Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarıların ölçme ve değerlendirme sisteminin uygun ve yeterliliği durumu,					
19	Öğrencilerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflere ulaşma durumu,					
20	Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların kaynaştırma eğitimine uygun olma durumu,					

### 5. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkileri;

SIRA NO	KONU	OLDUKÇA	OLUMLU	ETKİSİ YOK	OLUMSUZ	OLDUKÇA
1	Kaynaştırma Eğitimine tabi olan öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları					
2	Sınıfımızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları					
3	Normal Gelişim gösteren çocuklarının ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları					

4	Kaynaştırma eğitimini uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak genel tutumları					
5	Okul idaresinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları					
6	Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının kaynaştırma öğrencisine etkisi,					
7	Kaynaştırma eğitimi uygulanmasının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere etkisi					
8	Kaynaştırma eğitimi uygulamasının uygulayıcı öğretmenlere etkisi,					
9	Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Rehabilitasyon Araştırma Merkezlerinden ilave destek eğitimi almasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisi,					

## 6. Kaynaştırma Eğitimi Uygulanmalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave

S.N.	KONU	OLDUKÇA FAZLA	FAZLA	NORMAL	AZ	OLDUKÇA AZ
1	Öğretmenlere ek sorumluluk getirme durumu,					
2	Plan, uygulamada zaman ve çaba sarf etme durumu,					
3	Sınıf yönetiminde problem davranışla karşılaşma,					

## ÖZGEÇMİŞ

Gönül NACAROĞLU; 1974 yılında Bolu'da doğdu. 1985 yılında İlköğrenimini ve 1988'de ortaöğrenimini Ankara Abdi İpekçi Ortaokulunda; 1991 yılında Lise eğitimini Gaziantep Lisesinde tamamladı. 1996 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde mezun oldu. Aynı yıl Kurtuluş İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Evli, üç çocuk annesidir.

## VITAE

Gönül NACAROĞLU; She was born in 1974 in Bolu. She has completed primary education in 1985, secondary education in 1988 in Ankara Abdi Ipekci Middle School; graduated from high school in 1991 in Gaziantep. She graduated from Mustafa Kemal University, Education Faculty, Department of Education in 1996. She has been working since then as a classroom teacher in Kurtuluş Elementary School. She is married and has three children.